الدكتور عبد الله الشارف

أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب

منشورات نادي الكتاب لكلية الآداب بتطوان
2000

الدكتور عبد الله الشارف

أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب

منشورات نادي الكتاب لكلية الآداب بتطوان
2000

منشورات نادي الكتاب لكلية الآداب بتطوان

الإشراف العام : أحمد أعلالن وعبد العزيز السباعي ومحمد الشبابي

عنوان الكتاب : **أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب**

المؤلـــــف : الدكتور عبد الله الشارف

الطبعة الأولى : ماي **2000**

الإيداع القانوني : **646/2000**

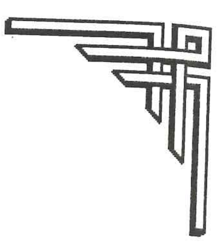
النشـر والتتبع : **محمد الشبابي**

الإخراج والسحب : **ألطوبريس** 58 شارع أبي جرير الطبري - طنجة

الهاتـــف : **943680** - الفاكس - **942774**

جميع الحقوق محفوظة للناشر





«وأن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله»

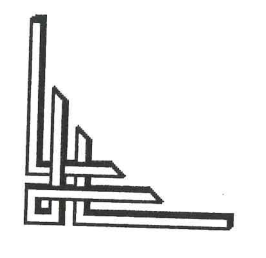
(سورة الأنعام آية 153)

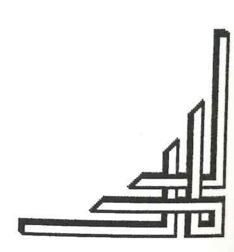
«لتأخذن أمتي مأخذ القرون قبلها شبرا بشبر وذراعا بذراع. قالوا: فارس والروم؟ قال: فمن الناس إلا أولئك»

(رواه البخاري)

«المغلوب مولع بتقليد الغالب»

(ابن خلدون)





مقدمة

مما لا شك فيه أن قضية التربية والتعليم في بلادنا من أكثر القضايا التي نالت، وما تزال، اهتمام الباحثين والدارسين على اختلاف ميولهم ومشاربهم. ولقد كان المغاربة في زمن الاحتلال الأجنبي يعتبرون المستعمر المسؤول الأول عن تخلف التعليم وتردي أحواله، ومن ثم فلا يمكن لهذا القطاع أن ينتعش ويتطور إلا إذا قويت الهمم والعزائم ورغبت النفوس في خوض معركة التحرير. وهكذا كان ينظر إلى الاستقلال السياسي باعتباره الأمل الوحيد في إصلاح التعليم وتوحيده وتعريبه وحل جميع مشاكله والوسيلة إلى الاستقلال الفكري. لكن ما أن خرج المستعمر وسلم الأمور إلى أهلها حتى اختلط الحابل بالنابل وبدا الحلم سرابا، واصطدم المغاربة بالتغريب والتبعية الفكرية، فضاعت جهود التحرير وذهبت الآمال أدراج الرياح وصرح الحق عن محضه.

لقد بات واضحا وضوح الشمس في كبد السماء أن خطة التغريب نسجتها وأعدتها، قبل مجيء الاستقلال، أيدي ورؤوس أجنبية وداخلية أوأدت حلم الاستقلال الفكري والتعريب. إن المستعمر في المغرب، شأنه في البلدان الإسلامية الأخرى، كان يحرك آلة التغريب من خلال ثلاث قوى كبرى هي المدرسة والثقافة والصحافة. وبعد الاستقلال ظلت هذه القوى مرتبطة بالتغريب اللامرئي البالغ النفاذ والتأثير.

وهكذا انتقل التغريب من مظهر العنف والقوة إلى مظهر الهيمنة الخفية والتوجيه العقلي المخطط والمدروس، وما يصاحب ذلك من الإغراء والفتنة وخلق الآمال الكاذبة بالخلاص عبر وسائل التأثير الأكثر تغلغلا وبطرق غير مباشرة لا يتفطن إليها معظم المثقفين بله العوام. بيد أن آلة التغريب ما كان لها لتتحرك لولا أيدي المستغربين من أبناء جلدتنا.

لقد آن الأوان لكي ننظر إلى قضية التربية والتعليم من زاوية الاستغراب، تلك الزاوية التي طالما تحاشيناها أو تعمدنا إغفالها، والتي تكمن أهميتها في كونها تجعل من العامل الداخلي العامل الرئيس في بروز كثير من الظواهر الاجتماعية والسياسية

والثقافية الموسومة بالتبعية والتقليد، وهو ما تناولته بالبحث والتحليل في أطروحتي حول " الاستغراب في المغرب الأقصى؛ ظواهره وقضاياه " تحت إشراف أستاذي الباحث الدكتور حسن الوراكلي والتي نوقشت في السنة الماضية بكلية الآداب بتطوان.

ويبدو أن ظاهرة الاستغراب التي تمتد جذورها التاريخية إلى ما قبل مجيء الاستعمار ببضعة عقود، عبارة عن رئتين مريضتين من خلالهما تتنفس الثقافة المغربية المعاصرة فكرا وسلوكا ونظما وأخلاقا، وبالتالي فإن المغربي المستغرب يمارس استغرابه عن وعي وإرادة غافلا أو متغافلا عن حالته المرضية تلك. وما لم يعترف باستغرابه هذا ويقر بذنبه فلن يتحرر من القيد الذي وضعه في عنقه ولن ينعم بأصالته التي تنكر لها.

لقد حاولت في هذا الكتيب أن أبين أثر الاستغراب في التربية والتعليم وذلك من خلال معالجة تجلياته في بعض القضايا الهامة، مثل قضية الازدواجية اللغوية وقضية الكتاب المدرسي خاصة فيما يتعلق بمادتي اللغة الفرنسية والفلسفة، كما سعيت إلى إماطة اللثام عن العلاقة بين الاستغراب وأزمة التعليم في المغرب.

1- مدخل عام

1-1- تمهيد

لا أحد يشك في أن تفاعل الحضارات يعتبر خاصية أساسية من خواص الحضارة الإنسانية، ويعبر عن الطبيعة التلقائية للحركة والعلاقات الاجتماعية بين مختلف المجتمعات البشرية. وللتفاعل الحضاري أسباب وعوامل شتى أهمها الغزوات والفتوحات والعلاقات التجارية وتبادل الخبرات المادية والمعنوية. ثم إن الأشياء المادية والوسائل التقنية غالبا ما تكون أسرع انتقالا من الأفكار والعقائد والملل. ويلاحظ دارسو الحضارات أن قوة تأثر حضارة بحضارة ما يتعلق بموقف إحداهما من الأخرى. فإذا كان الموقف يعبر عن نوع من الندية كان التأثير المتبادل قائما على التوازن السليم. في حين إذا كان الموقف موقف إعجاب وانبهار من قبيل إزاء قبيل آخر، كان التأثر سريعا وعميقا من قبل القبيل الأول قد يصل أحيانا إلى حد الذوبان.

ولعل العلاقة بين الحضارتين الغربية والإسلامية خلال القرنين التاسع عشر والعشرين خير دليل مجسد لموقف الإعجاب والانبهار. ولقد تدرجت الشعوب الإسلامية - على طول هذه الفترة - في الانغماس في الحضارة الغربية والتأثر بقيمها وعاداتها، كما سعت طبقة المترفين وأنصاف المثقفين من المعجبين بأروبا، جيلا بعد جيل إلى تحويل مجتمعها إلى مجتمع غربي، ولم تأل جهدا في الدعوة إلى التغريب.

وكان الاستعمار السياسي والعسكري للبلاد الإسلامية عاملا في تحريك عجلة الاستغراب والدفع بها إلى الأمام. فما أن انتصف القرن التاسع عشر حتى غدت الأمم المسلمة عبيدا للغرب الأروبي وخولا له. فلما استقيظ المسلمون على إثر ضربات العدو المتوالية وصحوا من سكرتهم شرعوا في البحث عن الأسباب التي مكنت الأروبيين من رقابهم وغلبتهم عليهم. غير أن ميزان الفكر كان مختلا أشد ما يكون الاختلال، وقد

تجلى هذا الاختلال في كون شعورهم وإحساسهم بالذلة والهوان كان يحثهم على تبديل حالتهم المزرية، لكن رغبتهم في الراحة وإيثارهم الدعة والارتخاء - من جانب آخر - حملهم على التماس أقرب الطرق والوسائل وأسهلها لتغيير تلك الوضعية. وهكذا مال أولو الأمر ومن في حاشيتهم وعلى شاكلتهم ، وكذا كثير ممن حمل راية الإصلاح من المفكرين والمثقفين إلى محاكاة الغربيين في مظاهر تمدنهم وحضارتهم. ومن ثم لم تكن المحاكاة إلا الوسيلة الوحيدة التي تستطيع أن ترقى إلى استعمالها كل عقلية سقيمةومختلة إن هؤلاء الذين رفعوا لواء المحاكاة ومن تبعهم إلى الآن يشكلون الجبهة الرابعة في الجبهات الأربع التي أنزلت الهزيمة بثقافتنا وبأصالتنا وأصّلت ظاهرة الاستغراب. وأولى تلك الجبهات تتمثل في المنصرين الذين عملوا على غزونا بواسطة المدارس والمؤسسات التعليمية والخيرية وشتى الإعانات. ثم جبهة المستشرقين طلائع الاستعمار، وذلك بما يبثونه في كتبهم من سموم تستهدف الأمة الإسلامية وتراثها، بالإضافة إلى خدماتهم الخطيرة للمستعمر بخلق الخلافات والصراعات داخل الشعوب الإسلامية عبر إثارة النزعات والنعرات وإحياء القوميات القديمة كالفرعونية والفارسية المجوسية وتشجيع البحوث والدراسات في الحركات الهدامة كالباطنية والخرمية والبابكية. وثالثا جبهة المستعمرين المكشوفة خلال الاستعمار والمتسترة أو غير المباشرة بعد مجيء الاستقلال. والجبهة الرابعة هي الجبهة الداخلية، جبهة منا وإلينا، عملت من حيث تدري أو لا تدري على تسهيل مهمة الغزو الاستعماري، بل منها من شارك المستعمر القديم وسيشارك الغزاة المعاصرين في صرفنا عن أصولنا وجذورنا، بل وفي غسل أدمغتنا من كل ما له علاقة بماضينا وتوجيه قبلتنا نحو الغرب. لقد سعت هذه الجبهة المستغربة - بكل ما أوتيت من وسائل - إلى استيراد مظاهر الثقافة الغربية حتى أصبحت هذه الثقافة المعاصرة، ظاهرة تدعو للانتباه، وغدا العالم هو الذي له دراية بالتراث الغربي و"أصبح العلم نقلا والعالم مترجما والمفكر عارضا لبضاعة الغير". وكثرت الرسائل العلمية حول الموضوعات الغربية عرضا وتقديما للمذاهب والمناهج الغربية حتى أصبحت مرادفة للعلم. فالعالم هو الحامل لها والمتحدث عنها والمؤلف فيها. وكثر الوكلاء

الحضاريون في مجتمعنا، وتنافسوا فيما بينهم في المعروض والمنقول. وتكثر الدعاية بالرجوع إلى المصادر والمراجع بلغتها الأصلية، وكتابة المصطلحات بالافرنجية أمام المصطلحات العربية خوفا من سوء الاجتهاد والشكوى من عدم طواعية اللغة العربية لمقتضيات المصطلحات الحديثة وكثر تأليف الكتب الجامعية في المذاهب الغربية(...) وتنشأ المجلات الثقافية المتخصصة لنشر الثقافة الغربية، كما تقوم بذلك مراكز الأبحاث العلمية الغربية في البلاد. وتنتشر العلوم والأسماء الجديدة أمام شباب الباحثين فيشعرون بضآلتهم أمامها: الهرمنيطيقا، السميوطيقا، الأسلوبية، البنيوية، الفينومينولوجيا، الانثروبولوجيا، الترنسندنتالية. وتكثر عبارات التمفصلات، التمظهرات، الإبستيمة، أبوخية، الدياكرونية، السنكرونية... الخ أصبح المثقف هو الذي يلوك بلسانه معظم أسماء الأعلام المعاصرين في علوم اللسانيات والاجتماع، ويطبق هذا المنهج أو ذاك، متأثرا بهذه الدراسة أو تلك(...) ثم ظهر في جيلنا "استغراب" مقلوب، بدلا من أن يرى المفكر والباحث صورة الآخر في ذهنه، رأى صورته في ذهن الآخر، بدل من أن يرى الآخر في مرآة الأنا رأى الأنا في مرآة الآخر. ولما كان الآخر متعدد المرايا ظهر الأنا متعدد الأوجه، نبدأ بمرآة الآخر في صورة الأنا فيها، مثل "الشخصانية الإسلامية"، "الماركسية العربية" أو "النزعات المادية في الفلسفة الإسلامية" أو "الإنسانية والوجودية في الفكر العربي". ويمكن أن يستعار المنهج الغربي وحده بدلا من المذهب، وبالتالي يدرس التراث بمنهج ماركسي أو بنيوي أو ظاهراتي أو تحليلي، يضحى بالموضوع في سبيل المنهج، وكأن الموضوع لا يفرض منهجه من داخله، وكأن الحضارة التي ينتمي إليها الموضوع لا منهج لها. بل إنه يصعب في الفلسفة الأوروبية ذاتها التفرقة بين المذهب والمنهج.[1]

ومن ناحية العامل النفسي في نشوء ظاهرة الاستغراب، يمكن القول أن البون الشاسع على المستوى العلمي والتكنولوجي والثقافي بين المجتمع المغربي والمجتمع الغربي في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، كان له التأثير العميق في نفسية الرجل المغربي، وهو يلاحظ عجزه أمام قوة الغازي المستعمر المتسلح بكل أنواع الأسلحة

[1] - د. حسن حنفي، مقدمة في علم الاستغراب، الدار الفنية للنشر والتوزيع- القاهرة 1991.ص 72-73.

المادية والمعنوية. لقد فوجئ الرجل المغربي آنذاك وأخذ على غرة، واكتشف أن ما يملكه من عتاد وأدوات الانتاج وثقافة هزيلة لا يمكنه من الصمود أمام المستعمر الغاشم. في حين كانت ردود المغاربة - إذا استثني المجاهدون وبعض المصلحين- تتسم عموما بالطابع السلبي على اختلاف أنواعه. إذ منهم من نظر إلى المسألة من زاوية "القضاء والقدر" والتزم الصمت دون أن يسلم من المعاناة النفسية. ومنهم من انتسب إلى مختلف الطرق الصوفية ولاذ بالزوايا وعاش في عالم الطقوس والخرافات و"الكرامات"، بهذه الوسيلة استطاع أن يخدر عقله و"يتعالى" عن واقعه، ويحلق في عالم " الملكوت". وبالنسبة له ، ليس هناك استعمار أكبر من استعمار النفس لصاحبها، فاشتغل باصلاح نفسه عن طريق (الرقص) وممارسة الشطحات الصوفية. والبعض الآخر انبهر بما حمله المستعمر من وسائل تكنولوجية وأشياء حضارية راقية وثقافة متطورة وأسلوب "رفيع" في الحياة. فلم يتمالك نفسه واندفع محاولا الاستفادة من هذا الجديد والإصابة منه. وهذه الفئة المنبهرة التي وقعت أسيرة الاستغراب، لم يتعامل أفرادها مع الاستعمار ومعطياته تعاملا واحدا، وإنما تنوع سلوكهم تجاهه بتنوع طبقاتهم الاجتماعية وظروفهم الخاصة فبعضهم سلك في البداية سبيل التوفيق بين ثقافته وعاداته وثقافة المستعمر، لكنه في منتصف الطريق غالبا ما كان يميل إلى الثقافة الثانية لقوة جذبها ولكون الانبهار قد حصل في الوهلة الأولى. ويمثل هذه الفئة مختلف شرائح الطبقة البورجوازية المغربية. وذلك أن هذه الطبقة - بعد أن أخذ المستعمر بناصية الاقتصاد المغربي- أصبحت بين خيارين: إما أن تضحي بمصالحها المادية والطبقية فلا تتعامل مع اقتصاد المستعمر، وبالتالي تحافظ على ثقافتها ودينها وهويتها، وإما أن تظل في وضعيتها الطبيعية مع خضوعها للشروط الاقتصادية الجديدة وفي أغلب الأحيان كانت تفضل الخيار الثاني. ومع مرور الزمن وبفضل الاحتكاك مع المستعمر عن طريق البيع والشراء وممارسة مختلف أنواع النشاط الاقتصادي، كان من الضروري أن يتأثر أسلوب حياة الفئة البورجوازية بفكر المستعمر ونمط عيشه. وما إقبال أبناء هذه الفئة قبيل الاستقلال وبعده على المدارس والمراكز الثقافية الغربية ثم الالتحاق

بأروبا وأمريكا، إلا دليل من بين عشرات الأدلة على ذلك الذوبان.

وهناك عناصر داخل الفئة المنبهرة ثارت، بدافع من الفقر أو الجهل بمبادئ الإسلام أو هما معا، في وجه التقاليد المغربية والدينية والثقافية والتراث وعانقت ثقافة المستعمر وأحبت لغته وعبرت من خلالها عن مشاعرها وآمالها. وهذه الفئة هي التي نذرت نفسها عن "وعي" لتكريس نفوذ المستعمر وثقافته ولغته. فكان منها كتاب وسينمائيون وغيرهم. وتبوأ كثير منهم ومازالوا مقاعد مهمة داخل مرافق الدولة، خصوصا فيما يتعلق بالإدارة والتعليم والثقافة والإعلام.

إن ظاهرة الاستغراب ولدتها عوامل اجتماعية وتاريخية قبل مجيء الاستعمار وبعده. لكن العامل النفسي قد يضطلع هو الآخر بدور أساسي. يبدو أن الاستغراب سيظل مكرسا في كل مجتمع عاش زمنا تحت نير الاستعمار ما لم يصح من إغمائه الذي أصابه عندما داهمه المتسعمر. لقد كان المغربي قبيل مجيء الاستعمار يعيش في وضعية متردية ومنحطة تشوبها الفوضى والصراعات القبلية مع تفشي الجهل وضعف الإيمان والعقيدة، بالاضافة إلى وجود نوع من التقوقع على الذات وعدم الانفتاح على العالم الأروبي الذي كان وقتئذ على مستوى كبير من التطور والتقدم والقوة. فلما أصبح المستعمر أمام بابه وعاين قوته وعظمته، أصابته الحيرة ثم دخل عالم الإغماء النفسي ولم يعد يملك ما كان قد تبقى له من قوة العقل والتمييز فخارت قواه واستسلم للأمر الواقع. وبما أن المغلوب مولع بتقليد الغالب كما يقول ابن خلدون، كان من المتوقع أن يسلك المجتمع المغربي سلوكا يناسب المجتمع الضعيف والمنهزم نفسيا. ويبدو أن آثار الصدمة النفسية التي أصابت المغربي عند مجيء الاستعمار ما زالت تنخر في باطنه. إن ممارسته للاستغراب دليل على أنه مافتئ يعاني الإغماء النفسي أو "الدوار" الذي أصابه منذ ما يقرب من قرن من الزمان ، لأنه لا يمكن أن يفسر تعلق وحب أنسان لأنسان آخر يعلم الأول منهما أن الثاني وطئ أرضه، وداس كرامته وقتل آباءه وشرد أهله وعشيرته ومازال يستعمره عن طريق الغزو الفكري، إلا بكون الإنسان الأول مستلبا وواقعا تحت تأثير نفسي خطير، وفاقدا لقدرة التمييز. ومن هنا يتبين أن الشعوب الأروبية المستعمِرة

تحارب كل نهضة أو حركة العودة إلى الذات تظهر في مستعمراتها السابقة، لأن العودة إلى الذات ستجعل الإغماء النفسي ينجلي ويصحو المغرب وغيره بعد (سكره).

ثم إن المستغربين من "المثقفين" المغاربة انخدعوا - كغيرهم من المستغربين في الشرق الإسلامي - بأسطورة الحضارة العالمية أو الثقافة الكونية، تلك الأسطورة القائمة على أساس أن العالم وطن واحد - ثقافيا وفكريا وحضاريا - وأن الأمم والشعوب والقوميات مجرد درجات ومستويات في البناء الواحد للحضارة المعاصرة. ومن ثم لا حرج من أن نتبنى الثقافة العالمية ونسلك السبل المؤدية إلى تمثلها، بل من الواجب علينا المبادرة بذلك قبل فوات الأوان. كما أن هذه العولمة الثقافية يروج لها في الدخل بشتى الأساليب والإمكانيات، ويبذل القائمون عليها مجهودات كبيرة لأخفاء دوافع نشرها والدعوة إليها لدرجة أن المستغربين- من شدة انخداعهم - يرون أن عبور الفكر الغربي لحدوده وسريانه في جسد الأمة الإسلامية، لا ينطوي على أدنى شبهة غزو أو أثر عدواني. وياليت مستغربينا دعوا إلى الاستفادة من الثقافة الكونية جمعاء، أي تلك التي تنطوي تحت لوائها الثقافات والحضارات المتعددة ، غير أنهم اختزلوا كل ذلك في ثقافة وحيدة حي ثقافة الغرب.

وتجدر الإشارة إلى أن ظاهرة الاستغراب من جهة، والدعوة إلى الثقافة الكونية من جهة أخرى، لايمكن فهمهما بعمق إلا في إطار عملية التغريب التي يضطلع بها الغربيون منذ أزيد من قرنين. والتغريب من بين الموضوعات الأساسية التي نالت اهتمامات المعنيين بالمجال الثقافي في العقود الأخيرة. ذلك أن بلدان ما يسمى بالعالم الثالث أضحت منذ زمن الاستعمار هدفا للأطماع الغربية والغزو الفكري الخبيث. ولعل من نافلة القول التأكيد بأن "ثقافات العالم الثالث" لم تتعرض طوال تاريخها لما تتعرض له الآن من محاولات الهيمنة والاحتواء.

ومن الناحية التاريخية تمتد جذور التغريب إلى القرن السادس عشر الذي تزامن مع الحملة الاستعمارية الكبرى. ثم تدرج مع زمن الاكتشافات العلمية الكبرى إلى أن بلغ ذروته في القرنين التاسع عشر والعشرين. وبعد أفول مرحلة الاستعمار ، انتقل التغريب

من مظهر العنف والقوة إلى مظهر الهيمنة الخفية والتوجيه العقلي المخطط والمدروس، ومايصاحب ذلك من الإغراء والفتنة وخلق الآمال الكاذبة بالخلاص عبر وسائل التأثير الأكثر تغلغلا، وبطرق غير مباشرة لا يتفطن إليها معظم المثقفين بله العوام. يقول سيرج لاتوش: خلال سنة 1985 وأنا أتجول في شوارع الجزائر العاصمة مع أحد قدماء طلبتي، بادرني بالقول انظر، إن الشوارع أصبحت فارغة ، إنه موعد بث مسلسل "دلاس". وكان الأمر فعلا لافتا للنظر في مدينة تتميز بالصخب والازدحام. إن هذه الظاهرة تبرز مع عالمية وسائل الإعلام قضية (العولمة) الكونية شبه التامة، والتي لا تمس إلا جانبا من جوانب وجودنا، ولكن بشكل عميق جدا. إن هذه الظاهرة تختلف تماما عن الشكل التقليدي للتغرب الذي عرف إبان الحقبة الاستعمارية. فأندونيسيا مثلا، رغم الاستعمار القاسي الذي عرفته على يد البرتغال والذي كان قصيرا نسبيا، ثم على يد الهولانديين والذي يوصف بحدته عادة، استطاعت أن تحافظ على جوهر عاداتها وتقاليدها، لكن بضع سنوات من السياحة كانت كافية لتحطيم نمط حياتها التقليدية بعد الاستقلال. وبما أن الظاهرة حديثة وجاءت عقب التخلص من الاستعمار، فهل يبقى مشروعا الحديث عن التغريب وتحمل الغرب لهذه التطورات ؟ يبدو لي أن الأمر كذلك. إن ما يصطلح عليه صديقي حون شينو في كتابه "الحداثة / العالم"، أي تعميم الحداثة على مجموع العالم، ما هو إلا تمديد عالمي لظاهرة نشأت أصلا في الغرب. وأعتقد أن الحداثة أصبحت الآن نوعا من الآلية التي لم يعد في استطاعة أحد التحكم فيها، وهو مسلسل يشتغل على المستوى الكوني ويتسم أكثر فأكثر بالغموض. هذه الحداثة/ العالم ترتكز على القيم التي تدعي العالمية، والتي نشأت وتجذرت جغرافيا وتاريخا في الغرب[2].

وفيما يخص العالم الإسلامي، فقد قامت حركة التغريب - وماتزال - بمحاولات متعددة تستهدف احتواء الفكر الإسلامي وسلخ المسلمين عن هويتهم وشخصيتهم وحثهم على

---

[2]ـ سرج لاتوش " تنميط العالم: محاولة فهم آليات التغريب ومحدودياته " ترجمة مصطفى المرابط ومحمد أمزيان، **مجلة المنعطف** (فصلية ثقافية) العدد 11، 1416ـ 1995 ص 41-42.

التكيف مع ذهنية الغرب واستئناسها. إذ لم يكن الاستعمارالغربي ليكتفي بالغلبة "الظاهرة"، الغلبة العسكرية والسياسية والاقتصادية والتقنية، ذلك أن استقرار الغلبة وديمومتها قد احتاج ليس فقط القضاء على القوة الظاهرة أي ما اصطلحنا على تسميته بالمقاومة الأولى، إنما أيضا التوغل في عمق الإسلام لضرب القوة الباطنة، هذه القوة الكامنة في الدين رغم الهزيمة السياسية - العسكرية والانهيار الحضاري وجمود الحركة في المجتمع. وبما أن وجود الجماعة المسلمة ملتحم بالشرع، فإن نفي هذا الأخير وتطويقه وتهميشه وعزله بات يشكل هما استراتيجيا عند الغالبين. ورغم كل محاولات التفسيخ والتفكيك العنفي، فقد استمرت الجماعة كأساس لنسق حضاري يؤمن تواصل الحاضر بالماضي عبر مروحة من العلاقات التي ليست من الضروري أن تكون في موقع الغلبة والهجوم لتكتسب شرعيتها التاريخية. كانت الحضارة الأروبية ومشروعها الاستعماري تحاول تسريب نموذجها المشرع بالعنف في ثنايا المجتمع العربي الإسلامي مستهدفة إلغاء عراه الداخلية المعاندة لوجه تسربها، فتعمل على استئصالها واحدة تلو الأخرى وقطع الشرايين التي توحد المجتمع الأهلي وعزل لقنوات المترابطة في المجتمع كمقدمة لإلغاء الإسلام وإلحاق المجتمع واحتوائه وتغريبه مما يسهل خلق دولة منفصلة عن المجتمع ومتناقضة معه، ويساعد على دفع المجتمع في متاهات ثقافية تحول دون وعيه لذاته الحضارية وتحول دون رفضه للآخر أي الغرب الحضاري. على المستوى التنفيذي باشرت عملية التغريب بتحطيم مفاصل المجتمع الإسلامي المرتكزة على العقيدة والثقافة ووضعت على رأس مهماتها تبديل العلاقات الاجتماعية وإبعاد الشرع عن أنماط التعليم والتربية. هذه الأمور -إذا ما تحققت- كان من شأنها المساعدة على استقرار النهب الاقتصادي ووضع المجتمع في علاقة تبعية دائمة للمركز الأروبي الغالب. ومن ناحية العلاقات الاجتماعية، استهدفت سياسة التغريب إحلال نسيج آخر للروابط الاجتماعية بين الأفراد والجماعة من خلال إدخال المفاهيم الأروبية المتعلقة ببنية العائلة ودور المرأة وعلاقة الألفة والتضامن في القرية والعائلة والحي، واستبدالها بوحدات أخرى أضعف وأكثر تسهيلا للتفتيت والسيطرة كالفرد والمدينة. فالمدينة تسعى

لتجميع الأفراد بعد أن هجروا وحداتهم الاجتماعية الأصلية بحثا عن الحياة والمال والسلطة، إثر ضرب العلاقات الزراعية، وتقوم "المدينة" بربط هؤلاء الأفراد المشتتين بمؤسسات جديدة غريبة عنهم لم يعرفوها، مؤسسات تقمعهم وتكبتهم. وفي هذه المدن نمت وسادت الطبقة الوسطى حيث أخذ اللباس وتعميم الزي الغربي أهمية خاصة، يبدو الغرب وكأنه "آلة تعمم الشبه بين المجتمعات من دون كابح وتتوسل أداة السيطرة لهذا التعميم". كانت دعوة الغرب التمدينية تقوم على فرض حضارة مكتملة ومتميزة على مجتمعات مختلفة في سياقها التاريخي الثقافي.[3]

وقد كان المستعمر في المغرب شأنه في البلدان الإسلامية الأخرى يحرك آلة التغريب من خلال ثلاث قوى كبرى بالغة النفاذ والتأثير هي المدرسة والثقافة والإعلام. وبعد الاستقلال ظلت هذه القوى مرتبطة بالتغريب الذي من أهم مظاهره بالنسبة للتربية والتعليم في المغرب إدخال برامج غربية ذات أهداف تغريبية. وذلك ما نسعى إلى إبرازه بشيء من التفصيل في هذا الكتاب.

3- نادي الخطاب العربي المعاصر قراءة نقدية في مفاهيم النهضة والتقدم والحداثة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، سلسلة الرسائل الجامعية 3، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 1993 ص 105-106 .

2-1- تعريـف الاستـغراب

1-2-1- الاستغراب لغة

"استغرب في الضحك وأغرب إذا أكثر منه... وفي الحديث أنه ضحك حتى استغرب أي بالغ فيه. وقيل إن الاستغراب هو القهقهة.

وفي حديث الحسن: " إذا استغرب الرجل ضاحكا في الصلاة أعاد الصلاة، وهو مذهب أبي حنيفة، ويزيد عليه إعادة الوضوء. وفي دعاء ابن هبيرة : أعوذ بك اللهم من كل شيطان مستغرب، وكل نبطي مستغرب، قال الحربي أظنه الذي جاوز القدر في الخبث،...ويجوز أن يكون بمعنى المتناهي في الحدة، من الغرب : بمعنى الحدة. واستغرب الدمع : سال."[4]

2-2-1- الاستغراب اصطلاحا

إن المعنى الاصطلاحي الذي طرأ على لفظ الاستغراب في العقود الأخيرة بعيد كل البعد عن المعنى اللغوي والأصلي. بيد أنه لامانع من الاجتهاد في هذا المجال، مادامت قواعد علمي الصرف والاشتقاق تسمح بذلك. وعلى هذا الأساس تمت الصياغة الاصطلاحية المعاصرة لهذه الكلمة، وتناقلتها أقلام بعض الباحثين كما سيتبين. لكن الذين استعملوا مصطلح الاستغراب، انقسموا من حيث المعنى المراد به الى فريقين، فريق اراد به علما، حيث دعا أصحابه الى تأسيس "علم الاستغراب" في مقابل علم الاستشراق، وفريق قصد بالاستغراب طلب الغرب والميل اليه والتعلق بثقافته. وفي هذا المعنى الثاني يندرج بحثي حول "الاستغراب في التربية والتعليم".

وقبل الخلوص الى تعريف مجمل لمفهوم الاستغراب بالمعنى الثاني المشار اليه، لامناص من عرض موجز لأقوال بعض الباحثين في الموضوع من كلا الفريقين. ففيما

4- ابن منظور :"لسان العرب" طبعة دار لسان العرب بيروت د . ت م 2 ص967

يتعلق بالاستعمال الأول، يقول أحمد سمايلو فيتش: "وعلى هذا يمكن القول أن كلمة "الاستغراب" مأخوذة من كلمة "غرب"، وكلمة غرب تعني أصلا غروب الشمس، وبناء على هذا يكون الاستغراب هو علم الغرب، ومن هنا يمكن كذلك تحديد كلمة "المستغرب" وهو الـذي تبحر من أهل الشرق في احدى لغات الغرب وآدابها وحضارتها" [5].

ويقول حسن حنفي :"الاستغراب هو الوجه الآخر والمقابل بل والنقيض من "الاستشراق". فاذا كان الاستشراق هو رؤية الأنا (الشرق) من خلال الآخر (الغرب)، يهدف "علم الاستغراب" إذن الى فك العقدة التاريخية المزدوجة بين الأنا والآخر... والقضاء على مركب العظمة لدى الآخر الغربي بتحويله من ذات دارس الى موضوع مدروس، والقضاء على مركب النقص لدى الأنا بتحويله من موضوع مدروس الى ذات دارس، مهمته القضاء على الاحساس بالنقص أمام الغرب، لغة وثقافة وعلما" [6]. "مهمة هذا العلم الجديد هي إعادة الشعور اللا أوروبي الى وضعه الطبيعي، والقضاء على اغترابه، وإعادة ربطه بجذوره القديمة، وإعادة توجهه الى واقعه الخاص (...) وإذا كان "الاستشراق" قد وقع في التحيز المقصود الى درجة سوء النية الإرادية والأهداف غير المعلنة، فان "الاستغراب" يعبر عن قدرة الأنا باعتبارها شعورا محايدا على رؤية الآخر ودراسته، وتحويله الى موضوع" [7]

"مهمة علم "الاستغراب "هو القضاء على المركزية الأوربية، بيان كيف أخد الوعي الأوربي مركز الصدارة عبر التاريخ الحديث داخل بيئته الحضارية الخاصة. مهمة هذا العلم الجديد، رد ثقافة الغرب الى حدودها الطبيعية بعد أن انتشرت خارج حدودها ابان المد الاستعماري من خلال سيطرة الغرب على أجهزة الإعلام وهيمنته على وكالات الأنباء، ودور النشر الكبرى، ومراكز الأبحاث العلمية، والاستخبارات العامة. مهمته القضاء على اسطورة الثقافة العالمية التي يتوحد بها الغرب، ويجعلها

---

[5] – د. أحمد سمايلو فيتش "فلسفة الاستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر" دار المعارف مصر 1980 ص 37.

[6] – د. حسن حنفي "مقدمة في علم الاستغراب" مطبعة الدار الفنية القاهرة 1991 ص 29

[7] – المرجع نفسه ص 31 – 32

مرادفة لثقافته، وهي الثقافة التي على كل شعب أن يتبناها حتى ينتقل من التقليد الى الحداثة. فالفن فنه، والثقافة ثقافته، والعلم علومه،والحياة أساليبه، والعمارة طرازه، والعمران نمطه، والحقيقة رؤيته. مع أن الثقافات بطبيعتها متنوعة، ولاتوجد ثقافة أم، وثقافات أبناء وبنات. ومن هنا أتت عمليات المثاقفة التي تحدث عنها عماء الأنثروبولوجيا الثقافية والتي يوهم الغرب بأنها تعني الحوار الثقافي أو التبادل الثقافي أو التثقيف، وهي في الحقيقة تعني القضاء على الثقافات المحلية من أجل انتشار الثقافة الغربية خارج حدودها، وهيمنتها على غيرها، واعتبار الغرب النمط الأوحد لكل تقدم حضاري، ولانمط سواه، وعلى كل الشعوب تقليده، والسير على منواله. وقد أدى ذلك الى الغاء خصوصيات الشعوب وتجاربها المستقلة، واحتكار الغرب وحده حق ابداع التجارب الجديدة والأنماط الأخرى للتقدم[8].

بالرغم من أن سمايلوفتش سبق حنفي الى الحديث عن علم الاستغراب بأكثر من عقدين من الزمان،[9] فانه لم يبسط القول فيه، ولا اجتهد في وضع أسسه ومعالمه، في حين نلمس ذلك في كتاب "مقدمة في علم الاستغراب" لحسن حنفي، وهو كتاب ضخم تربو صفحاته على الثمانمائة ، ولا غنى عنه لكل من يريد البحث في علم الاستغراب، كما أنه يشتمل على معلومات وأفكار ثمينة وقيمة في هذا المجال.

أما فيما يخص الاستعمال الثاني لكلمة الاستغراب، أي بمعنى طلب الغرب والشغف بثقافته، فيبدو أنه أقدم وأكثر انتشارا وشيوعا من الأول.

يقول أبو الأعلى المودودي: "المستغربون: المائلون الى الغرب المفتتنون بحضارته. هكذا استعمل هذه الكلمة الكاتب الكبير محمد البشير الابراهيمي في بعض مقالاته في مجلة "البصائر"، فاخترناها على غيرها من الكلمات في هذا المعنى كالمتغربين والمتفرنجين" [10]

---

[8] - المرجع نفسه ص 36

[9] - أصل مؤلف سمايلوفتش (فلسفة الاستشراق) رسالة الدكتوراه نوقشت بكلية اللغة العربية بالأزهر سنة 1974.

[10] - أبو الأعلى المودودي :"الحجاب " دار المعرفة، د . ت ص 119

ويقول مصطفى السباعي في مقدمة كتاب "الاستشراق والمستشرقون": "هذا ولم يقتصر اهتمام المستشرقين والمستغربين على دراسة التاريخ الاسلامي وتشويهه....."[11]

والجمع بين المستشرقين والمستغربين في غاية المنطق والصواب، إذ أصحاب "الثقافة" من المستغربين مدينون - في رؤاهم ودعاواهم واستنتاجاتهم - لأساتذتهم المستشرقين.

ويقول عبد العظيم محمود الديب في فصل "الى المستغربين" المتضمن في كتابه: "المنهج في كتابات الغربيين عن التاريخ الاسلامي".

"ومن هنا من داخل الموقع الفكري، والحصن الثقافي الذي مازال مهددا من داخله يجئ كلامنا موجها الى (المستغربين) لا الى المستشرقين، الى جماعة من أبناء أمتنا، ينطقون لغتنا، ويتكلمون بلساننا، ولهم ملامحنا وسماتنا، ولكن قلوبهم غير قلوبنا، فقد استلبوا حضاريا وثقافيا، وسقطوا في اسر الحضارة الغازية.

فالى هؤلاء نتوجه بكلامنا.

نؤكد ذلك حتى لايقول قائل : ألم تفرغوا من المستشرقين بعد ؟ أما زلتم مشغولين (بسب وشتم المستشرقين ؟ انكم مازلتم تبددون الجهود، وتضيعون الأوقات، في الحديث عن المستشرقين، والأولى أن تبذلوا جهودكم فيما ينفع من بحث مشكلات أمتكم وقضاياها......).

لايقولن ذلك قائل، فنحن لايعنينا أمر المستشرقين، وإنما مأساتنا في (المستغربين) الذين مازالوا - رغم كل ما انكشف من خبء المستشرقين ومستورهم - يحملون أفكارهم ويعيشون بمفاهيمهم، وهؤلاء (المستغربون) هم الذين ورثهم الاستعمار- قبل أن يرحل عنا- قيادة الفكر، والتثقيف، والإعلام، جيلا بعد جيل، ومكن لهم من وسائل القيادة وسلطانها.

هؤلاء (المستغربون) هم مأساتنا، هؤلاء الذين دينهم (الاستخفاف) بتراث أمتنا، بتراث كامل متكامل، بلا سبب، وبلا بحث وبلا نظر...

---

[11] - "مصطفى السباعي" "الاستشراق والمستشرقون" (مالهم وما عليهم) المكتب الاسلامي / بيروت / دمشق 1985 ص 4.

وأبشع من ذلك هذا الإرهاب الثقافي الذي يمارسونه بلا هوادة ولا رحمة، هذا الإرهاب الذي جعل ألفاظ (القديم) و(الجديد)، و(التقليد) و(التجديد)، و (التخلف) و(التقدم)، و(الجمود) و(التحرر)، و(ثقافة الماضي) و(ثقافة العصر) ـ سياطا ملهبة : بعضها سياط حث وتخويف لمن أطاع وأتى، وبعضها سياط عذاب لمن خالف وأبى"[12].

ولعل المستشرق هاملتون جيب يكون أسبق الى الحديث عن الاستغراب من كثير من الباحثين المعاصرين في العالم الاسلامي. يقول هذا المستشرق:" والتعليم أكبر العوامل الصحيحة التي تدعو الى الاستغراب. ولسنا نستطيع الوقوف على مدى الاستغراب في العالم الاسلامي إلا بمقدار دراسته للفكر الغربي وللمبادئ والنظم الغربية، ولكن هذا التعليم ذو أنواع كثيرة تقوم بها جهات متعددة، وبالطبع لابد أن هناك بالفعل قليلا من التعليم على الأسلوب الأوربي في المدرسة، وفي الكلية الفنية وفي الجامعة، وعلى هذا التعليم يتوقف كل ماعداه [13]. لقد صدق المستشرق جيب فيما ذهب إليه من كون التعليم "أكبر العوامل الصحيحة التي تدعو الى الاستغراب".

وبعد عرض ماسبق من النصوص والأقوال المتعلقة بصميم المصطلح المذكور، اقترح تعريفا للاستغراب بالمعنى الثاني راجيا من الله أن يكون مستوفيا للغرض المقصود: "الاستغراب ظاهرة نفسية واجتماعية وثقافية معاصرة، يتميز الأفراد الذين يجسدونها بالميل نحو الغرب والتعلق به ومحاكاته. نشأت في المجتمعات غير الغربية ـ سواء كانت اسلامية أم لا ـ على إثر الصدمة الحضارية التي أصابتها قبيل الاستعمار وخلاله".

ومن أجل استجلاء أكثر لمدلول الاستغراب لابأس من عقد مقارنة سريعة بينه وبين بعض المفاهيم القريبة منه، مثل تغريب واغتراب واستلاب.

فإذا كان التغريب عمل ثقافي وسياسي يتولاه المسؤولون في الغرب ومن ولاهم من المستشرقين والمستغربين، يهدف الى طمس معالم الحياة الدينية والثقافية للمجتمعات الاسلامية وغيرها، وإجبار هذه المجتمعات على تقليد الغرب والدوران في فلكه، فان الاستغراب مرتبط أساسا بالعامل الداخلي، أي بالمكونات الذاتية الاجتماعية والثقافية

---

[12] – عبد العظيم محمود الديب "المنهج في كتابات الغربيين عن التاريخ الاسلامي"

[13] – هاملتون جيب "وجهة الإسلام" ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة، المطبعة الإسلامية، القاهرة 1934 ص 18.

والسياسية لتلك المجتمعات، حيث أن هذه المكونات - بما تميزت به من انحطاط وتقهقر وجمود - ساعدت على إفراز ظاهرة الاستغراب. يقول أنوار الجندي متحدثا عن التغريب: "منذ أن طرح الاستشراق مصطلح "التغريب" في الثلاثينيات من هذا القرن، لفت الأنظار الى إحدى الغايات الكبرى التي يستهدفها الغزو الثقافي الغربي للفكر الاسلامي، وهي صبغ الثقافة الاسلامية بصبغة غربية، واخراجها عن طابعها الاسلامي الخالص، واحتواؤها على النحو الذي يجعلها تفقد ذاتيتها وكيانها" [14].

أما مفهوم الاغتراب فيقصد به "أن المرء يصبح غريبا تجاه شئ معين أو شخص معين كان يرتبط به على نحو وثيق...ويعرف الشخص المغترب سياسيا بأنه هو ذلك الشخص الذي يكون لديه شعور دائم بالغربة عن المؤسسات السياسية القائمة. وعن القيم السياسية الموجودة وعن القيادات التي تضطلع بأمر السلطة" [15].

ولفظ الاغتراب أصبح من المصطلحات التي يكثر شيوعها في وقتنا الراهن، لأن الانسان بوجه عام مغترب في عصره نتيجة لمجموعة العوامل المصاحبة لظروف التغيرات الثقافية والاجتماعية والتكنولوجية الحديثة في الحضارة الأوروبية، التي ترتب عليها إهدار فرديته وقيمه التاريخية، وجعله مجرد مخلوق آلي. كما أن طغيان النزعة العلمانية على القيم الراسخة التي شكلها الدين يعتبر عاملا أساسيا في بروز ظاهرة الاغتراب. ويمكن التعبيرعن حالة الاغتراب بما يتفق مع التصور لواقع ثقافتنا الاسلامية بأنه الحالة التي يكون فيها نشاط الانسان منحرفا عن الوجهة التي شرعها الله لابن آدم، حيث يكون ذلك النشاط مفصولا عن الغايات السامية التي أمر بها الخالق عز وجل. إذن فان الاغتراب بهذا المفهوم يكون قد أصاب المجتمعات الغربية واللاغربية على حد سواء في حين أن الاستغراب لم يصب إلا الثانية.

وكما تتصدر العوامل الخارجية في بناء ظاهرة التغريب، كذلك الشأن فيما يتعلق بظاهرة الاستلاب. ذلك أن الصدام الحضاري الذي حدث بين المجتمعات الاسلامية والغرب، نتج عنه استلاب المقدرات المادية والذهنية لهاته المجتمعات. وهكذا استطاع

---

14 – أنوار الجندي "شبهات التغريب في الغزو الفكر الاسلامي" المكتب الاسلامي د . ت . ص 3

15 – محمد أحمد إسماعيل علي :"المثقف العربي وفعاليته الاجتماعية" مجلة الوحدة عدد92 ص 157

الأجنبي بواسطة الاستعمار والغزو الفكري أن يستلب العقل الاسلامي ويتحكم في توجيهه. وتبعا لهيمنة العامل الخارجي في مفهوم الاستلاب ـ مع عدم نفي أهمية العامل الداخلي بطبيعة الحال ـ فغالبا ما يستعمل لفظ مستلب في صيغة المبني للمجهول. في حين أن العامل الداخلي في الاستغراب أكثر هيمنة من العامل الخارجي، ومن هنا بات من المنطقي أن يكون لفظ مستغرب مبني للمعلوم باعتبار أن الاستغراب يعبر عن ظاهرة نفسية وعقلية واجتماعية تشكل الذات الواعية للمستغرب محورها الرئيس. وبالتالي فالانسان المستغرب يعي استغرابه تمام الوعي، ويمارسه بكامل إرادته وشخصيته.

2- التربية في التصورين الإسلامي والغربي

2-1- التربية في التصور الاسلامي

للتربية في الإسلام مصدران؛ القرآن والسنة. فالقرآن لديه أسلوب رائع في تربية الفرد على الايمان بوحدانية الله وباليوم الآخر. وهو يربي عقل الإنسان وعاطفته متمشيا مع الفطرة في البساطة وعدم التكلف. وتكفي الإشارة إلى أن القرآن قد بدأ نزوله بآيات تربوية تحث على القراءة والتعلم (اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، إقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم) (سورة العلق). كما أن الله تعالى أقسم مرات عديـدة ليقرر أن النفس الانسانية قابلة للتربية والتزكيـة والتسامي[16].

وتحتوي السنة في الميدان التربوي على فائدتين جليلتين. الاولى تتعلق بتوضيح المنهج التربوي الاسلامي الوارد في القرآن الكريم. والثانية تدور حول استنباط اسلوب تربوي من حياة الرسولﷺ مع اصحابه ومعاملته لزوجاته وأولاده واقربائه وجيرانه وكذا غرس الايمان في نفوس المسلمين. ولا غرو أن يجد الدارسون في شخصية الرسول ﷺ مربيا عظيما وقدوة لا مثيل لها. وهكذا فقد وضع كثير من العلماء الأجلاء تصانيف تضم التعاليم التربوية النبوية منها كتاب "الادب المفرد" للإمام محمد اسماعيل البخاري وكتاب "الترغيب والترهيب" لعبد العظيم المنذري. "وتحفة المودود في أحكام المولود" للإمام ابن قيم الجوزية... إلى غير ذلك من المصفات الكثيرة.

وللتربية الإسلامية أسس وأهداف ووسائل. والأسس ثلاثة أنواع فكرية وتعبدية وتشريعية.

16- انظر "سورة الشمس" من قوله تعالى:(والشمس وضحاها) إلى قوله: (قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها).

وتشتمل الاسس الفكرية على مميزات التصور الإسلامي ونظرة الإسلام إلى الإنسان والكون والحياة. فالإنسان في نظر الإسلام مخلوق مكرم ومختار ومر يد وقادر على التعلم،كما أنه مكلف ومسؤول ومستخلف في الأرض. والكون في نظر الإسلام خاضع لله وقائم على سنن ونواميس وضعها الخالق عز وجل. كما أنه مسخر للإنسان الذي بنفسه يخضع في حياته لسنن اجتماعية ثابتة.

أما الحياة فقد نظر إليها الإسلام نظرة جديدة ملؤها الشعور بالمسؤولية وتوجيه الدوافع إلى الغاية المثلى المتمثلة في الاستخلاف في الأرض واقامة العدل فيها. وحياة الانسان كلها ابتلاء من الله منذ هبوط آدم اب البشر إلى الأرض. قال تعالى: (يابني آدم إما يأتينكم رسل منكم يقصون عليكم آياتي فمن اتقى وأصلح فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون، والذين كذبوا بآياتنا واستكبروا عنها أولئك أصحاب النار هم فيها خالدون) (الأعراف 35-36). وقال أيضا (وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا) (القصص 77).

والقرآن يشتمل على آيات كثيرة تحذر الإنسان من الاغترار بالدنيا، والغفلة عن الهدف الذي وجد من أجله، وتحثه على العمل فيها بجد وطموح مع التمتع بخيراتها في حدود الشرع، ثم الأخذ بأسباب القوة والعزة وتجنيد النفس لمنازلة أعداء الفضيلة والخير ونصرة الحق.

وفيما يتعلق بالأسس التعبدية للتربية، يمكن في سلوك المسلم ومعاملاته. وهكذا يتجلى الأثر التربوي للعبادة في أمور كثيرة، منها أن العبادة في الاسلام تعلمنا الوعي الفكري الدائم، فما دامت كل أعمال المسلم عبادات يبتغي بها وجه الله ورضاه فإن وعيه الفكري يجعل منه إنسانا منطقيا منهجيا.

ومنها أنها - أي العبادات - تربي في المسلم روح الأخوة والترابط والتعاون، ذلك التعاون القائم على وعي منظم ومتين وثقة بالنفس عظيمة، لا على طاعة عمياء لتيار سياسي واتجاه فكري وفلسفي معين. ومنها أنها تربي نفس المسلم على العزة والكرامة وإباء الضيم، وعلى تمثل الفضائل السامية. أضف إلى هذا أن التربية القائمة على العبادة

الصحيحة تظل دائما تزود الإنسان بشحنات روحية فريدة من نوعها مستمدة من الثقة بالله وأمل في نصره وثوابه.

وناهيك عما تقوم به التوبة الصادقة من تطهير مستمر للنفس وتجديد لنشاطها وحياتها، قال تعالى (وتوبوا إلى الله جميعا أيها المسلمون لعلكم تفلحون) (النور:31). وقد أثبت الطب النفسي الحديث أن التوبة تشفي من كثير من الأزمات والأمراض النفسية لأنها تعين على إعادة انسجام الانسان مع نفسه ومع مبادئه ومثله الأعلى.

وتعتبر الشريعة الإسلامية الأساس العظيم للتربية الإسلامية، إذ هي بيان للعقيدة وللعبادة ولتنظيم الحياة ولتجديد وتنظيم جميع العلاقات الإنسانية. والمسلم المتفقه في الشريعة يربي ذهنه على التفكير المنطقي عن طريق استنباط الأحكام. ولولا مرونة الشريعة الإسلامية وحيويتها وقدرتها المستمرة على العطاء لما عرف عقل المسلم بالمرونة الدائمة والقدرة الفائقة على حسن المحاكمة والاستدلال. وإذا علمنا أن الشريعة الإسلامية تدور أحكامها حول الضروريات الخمس - حفظ الدين - حفظ النفس، - حفظ المال، - حفظ العرض، - حفظ العقل، استطعنا أن نتصور ما يترتب عن تلك الحماية والسهر من أثر تربوي بالغ في سلوك المسلم.

وتعتبرالعقيدة الإسلامية العمود الفقري للشريعة، ذلك أن الإيمان بالله وبالملائكة وبالكتب المنزلة وبالرسل وباليوم الآخر وبالقدر، كل ذلك، كما أمر الله ورسوله، يعين المسلم على التحقق بالتربية الإسلامية الفاضلة. فعقيدة التوحيد - المنبثقة عن الإيمان بالله - تنظم حياة الإنسان النفسية، وتوحد نوازعه وتفكيره وأهدافه، وتجعل كل عواطفه وسلوكه تتمحور حول هدف واحد، هو الخضوع لله وامتثال أوامره واجتناب نواهيه. والإيمان باليوم الآخر يربي عند المسلم الشعور الحقيقي بالمسؤولية ويدفعه إلى تحقيق الأخلاق المطلقة، وضبط الغرائز، وإيثار الاخرة واجتناب الندم على مافات واستشعار التفاؤل والرضا وقطع دابر التشاؤم والجرأة أمام الموت أو أي مصاب آخر.

وفيما يتعلق بأهداف التربية الإسلامية، يمكن القول أنها أهداف بلغت في سموها وشرفها مبلغا لا مثيل له. ذلك أن الله خلق الكون لهدف معين و أوجد الانسان على

الارض ليكون خليفته يحقق طاعة الله، ويسخر له جميع ما في السموات والأرض، وجعل للحياة الدنيوية أجلا محددا ينتهي في وقت يعلمه الله سبحانه وتعالى، ثم يخلق الله الإنسان خلقا جديدا ليحاسبه، فينعم على المحسن بالجنة ويدخل المسيء الكافر النار.

ومن أبرز خصائص أهداف التربية الإسلامية اصطباغها بالصبغة الدينية والخلقية، وشموليتها لكافة جوانب شخصية المتعلم وكافة نواحي التنمية في المجتمع، والتوازن في اهتماماتها، ووضوحها، وخلوها من التناقض فيما بينها وبين وسائل تحقيقها، وواقعيتها وقابليتها للتطبيق، وتأكيدها للتغير المرغوب في السلوك وفي الحياة، ومراعاتها للفروق الفردية بين الأفراد والمجتمعات والثقافات، وديناميتها وقابليتها للتغير والتطور عندما تقتضي الحاجة ذلك. وهذه الخصائص التي تمتاز بها أهداف التربية الإسلامية لا توضح فقط الطابع المميز لهذه الأهداف، بل تشير أيضا إلى أهم المبادئ التي تقوم عليها أهداف التربية الإسلامية. أو بعبارة آخرى إن تلك الخصائص تحمل في طياتها مجموعة من المبادئ المتفقة معها في المعنى، نذكر ونوضح منها بإيجاز مايلي:

1- مبدأ الشمول

يعني النظرة الكلية إلى الدين والإنسان والمجتمع والحياة. فالإسلام الذي تقوم عليه التربية الإسلامية شمولي في نظرته واهتماماته وتفسيره للوجود والكون والحياة، يؤكد التصور الجامع بين الروح والمادة، بين النفس والجسم، بين الفرد والجماعة، بين الدنيا والآخرة، ويهتم ببناء الفرد كما يهتم ببناء المجتمع، ويقدر مصالح المجتمع والفرد معا. وهو كذلك ينظر إلى الأشياء نظرة كلية، ويطلب من المؤمنين به والناس عامة أن يتبنوا هذه النظرة الكلية في حياتهم وفي تمسكهم بالدين وإطاعتهم لأوامره. فلا يرضى لهم مثلا بالنسبة لإطاعة أوامر الدين وتعاليمه أن يقبلوا من الدين أشياء ويتركوا أشياء آخرى، كأن يقبلوا مثلا عباداته ويتركوا معاملاته وأخلاقه. بل يوجب عليهم أن يأخذوا الدين ككل ويربطوا بين أجزائه كلها في إطار واحد.

2- مبدأ التوازن والاعتدال

والتربية الإسلامية في أهدافها لاتقوم فقط على مبدأ الشمول بل تقوم أيضا على مبدإ التوازن والاعتدال الذي يعني فيما يعني الحرص على: تحقيق التوازن المرغوب بين جوانب النمو المختلفة في شخصية الفرد وحياته وفي حياة المجتمع، وتحقيق التوازن في إشباع الحاجات المختلفة للفرد والجماعة، وتحقيق التوازن بين مقتضيات الحفاظ على تراث الماضي، وحاجات الحاضر ومتطلبات التغلب على مشاكله، وحاجات المستقبل ومتطلباته، دون طغيان جانب على آخر أو دون الاهتمام بجانب على حساب آخر.

3- مبدأ الوضوح

إن الإسلام الذي تستمد منه التربية الإسلامية مبادئها ومثلها وأهدافها، والذي يمتاز بشموليته ونظرته الكلية للحياة وبتوازنه ووسطيته واعتداله في مقاصده ومطالبه، ويمتاز أيضا بوضوح مبادئه وتعاليمه وأحكامه، يقدم الإجابات الواضحة للنفس الإنسانية والعقل البشري في كل القضايا والمسائل، وإزاء كل التحديات والأزمات. ومن وضوح الإسلام تستمد التربية الإسلامية وضوح أهدافها ومناهجها وطرقها. ويعتبر مبدأ الوضوح من أبرز مبادئها وأبرز الشروط التي ينبغي أن تتوفر في أهدافها، لأن وضوح الهدف يضفي معنى وقوة على التعليم ويدفع إلى الانطلاق الواضح في سبيل تحقيقه ويحول دون الاختلاف في تفسيره وتأويله.

4- مبدأ الواقعية وقابلية التطبيق:

فالشريعة الإسلامية والتربية الإسلامية يقومان على مبدإ الواقعية والبعد عن الخيال والإسراف والتخبط ويسلكان في سبيل تحقيق مقاصدهما منهجا علميا، يناسب الفطرة ويلائم الظروف والإمكانيات المتاحة لكل من الفرد والمجتمع. ولم تكن مبادئ وأهداف الشريعة الإسلامية والتربية الإسلامية مجرد شعارات تردد أو مجرد مبادئ مثالية لا إمكانية لتطبيقها في واقع الحياة وفي دنيا الناس، بل كانت ولا تزال وستظل على الدوام مبادئ وأهداف واقعية ممكنة التطبيق في عمومياتها في كل زمان ومكان[17].

---

[17]- د عمر محمد االتومي الشيباني "فلسفة التربية الاسلامية" طرابلس، ليبيا 1985 ص313 - 314 - 315.

وهناك نوعان من الأهداف تسعى التربية الإسلامية إلى تحقيقها وهي الأهداف الفردية والأهداف الجماعية.

وتدور الأهداف الفردية حول تكوين وبناء الشخصية المسلمة المتزنة والمتكاملة روحيا وبدنيا وعقليا واجتماعيا. وبعبارة آخرى فإنها تدور حول إيجاد الفرد المسلم المسلح بالعلم والمعرفة المطلع على مشاكل عصره ومجتمعه المهذب في ذوقة المدرك لحقوقه وواجباته، القائم بها أحسن قيام، والمتحمل لمسؤولياته نحو نفسه وأسرته ومجتمعه وأمته بوعي وإخلاص وكفاءة.

أما الأهداف الاجتماعية للتربية الإسلامية فإنها ترتبط ببناء المجتمع الإسلامي والنهوض به روحيا واجتماعيا وثقافيا واقتصاديا، كما أنها تدور حول تحقيق نهضة علمية وثقافية في المجتمعات الإسلامية على أساس من مبادئ الدين وقواعده الخلقية وذلك عن طريق تشجيع التعليم والدعوة إلى نبذ أسباب الجهل ومكافحة الأمية والحث على ممارسة البحث العلمي والتأليف والترجمة في مختلف مجالات الفكر والمعرفة. وإحياء التراث الفكري الإسلامي وتجديده.

كما يشكل تدعيم اللغة العربية الفصحى وحفظها من عوامل الضعف هدفا من الأهداف الاجتماعية للتربية الاسلامية، وذلك باعتبارها لغة القرآن الكريم والوعاء الأصيل للثقافة العربية الاسلامية كما أنها تعتبر من أهم مظاهر الهوية الثقافية للمسلمين وعنوان قوتهم وعزتهم وأداة ربط حاضرهم بماضيهم.

ويدخل في إطار الأهداف الاجتماعية للتربية الاسلامية ايضا، بناء مجتمع اسلامي قوي موحد في صفوفه يسوده الوفاق والوئام وحرية الفكر والعقيدة والتسامح والشعور بالاعتزاز بالدين وتراث السلف الصالح. كما يدخل في إطارها تحسين الخدمات التعليمية عن طريق نشر التعليم وتعميمه بين مختلف فئات الأمة، وتحقيق مبدإ تكافؤ الفرص في مجال التعليم وتطبيق مبدإ التربية المستمرة مدى الحياة ومبدإ التربية الذاتية، وكذا ربط التعليم بحاجات المجتمع والأمة وإحداث التوازن بين التعليم النظري والتعليم التقني والمهني وتشجيع الأخذ بأسلوب التخطيط التربوي.

تحدثت قبل قليل عن أسس وأهداف التربية الإسلامية. والآن ماذا عن الوسائل أو الوسائط ؟

للتربية الإسلامية صنفان من الوسائل: صنف مادي أو بشري وصنف معنوي. وينضوي تحت الأول كل من المسجد والأسرة والمدرسة. ويضم الثاني وسائل معنوية، كالقصة والقدوة إلى غير ذلك. لقد كان أول عمل قام به الرسولﷺ عند وصوله المدينة، بناء المسجد محل العبادة والتشاور وتلقي دروس الفقه و الحديث. إن المسجد في صدر الإسلام كان ينهض بوظائف جليلة أعرض المسلمون اليوم عن معظمها. فقد كان منطلقا لجيوش التحرير ومركزا تربويا يربى فيه الناس على الفضيلة وحب العلم. إن المسجد عندما تتحقق فيه رسالته السامية التي وجد من أجلها، يغدو من أعظم المؤثرات التربوية في نفوس الناشئين، حيث يتقوى في باطنهم الشعور بعظمة المجتمع الإسلامي، والاعتزاز برابطة الأخوة في الدين، ويتعلمون القرآن ويتلقون دروسا في الدستور الإسلامي، ويحصل لهم النمو الفكري والسمو الروحي.

والأسرة المسلمة وسيلة من أسمى الوسائل لتحقيق التربية الإسلامية الرفيعة. وأعني بالأسرة المسلمة تلك التي التقى ركناها على تحقيق الهدف الذي من أجله شرع تكوين الأسرة. والطفل الذي ينشأ ويترعرع في بيت أقيم على تقوى من الله ورغبة في إقامة حدود الله، يتعلم من أبويه ويقتدي بهما فيكتسب بذلك مبادئ التربية الإسلامية دون ما أي عناء. إن المسؤولية العظمى ملقاة على عاتق الأبوين اللذين بتربيتهما الصحيحة لأبنائهما، يعملان على وقايتهم من الخسران والنار. قال تعالى: « يأيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا وقودها الناس والحجارة». (التحريم، آية 6)

وتعتبر المدرسة أيضا من أهم الوسائل الفعالة في إعداد النشء ونشر التربية الإسلامية. ولقد كان المسجد أول مدرسة جماعية منظمة عرفها المسلمون وظل يؤدي وظيفة العبادة والتربية الإسلامية، حتى كان عهد عمر بن الخطاب الذي أنشأ كتاتيب للأطفال إلى جانب المسجد أو في بعض زواياه. وبقيت الحلقات العلمية تعقد في المساجد حيث تدرس كتب الفقه والتفسير والحديث والنحو والطب، إلى أن استقلت

الدويلات عن الخلافة العباسية، وبدأ البعض منها يبني مدارس للعلم يؤمها الطلاب. «وكان نظام هذه المدارس داخليا يقوم على الانقطاع لطلب العلم، فكان في دمشق وحدها، مثلا، زهاء ثلاثمائة مدرسة في سفح جبل قاسيون ما تزال آثار كثير منها على شكل قباب تشرف على بعض الحدائق العامة، هذا عدا عن المدارس التي كانت في قلب المدينة، كالمدرسة الظاهرية التي بناها الملك الظاهر، والمدرسة النورية التي بناها نور الدين الزنكي. وبقى التعليم في هذه المدارس حرا لا مركزيا من حيث المناهج والكتب والأساليب، مع ارتباطها ماليا بالدولة التي تجري لها الجرايات، وتخصص لها الأوقاف والهبات دون أن تقيدها بنظام معين أو مناهج محددة، ثقة منها بالعلماء الأفذاذ الذين كانوا يديرونها ويغذونها بالعلم. وبقى الأمر زهاء عشرة قرون حتى جاء الاستعمار الغربي إلى بلادنا فعم فيها نظام المدرسة الموحدة والتعليم المركزي التابع لمركز العاصمة في البلاد، وللمستشارين الأجانب في الأقطار التي استعمرت عسكريا[18]. »

والوظيفة الأساسية للمدرسة في نظر الإسلام هي تحقيق التربية الإسلامية بأسسها الفكرية والعقدية والتشريعية وبأهدافها، وعلى رأسها هدف عبادة الله وتوحيده والخضوع لأوامره وشريعته، وتنمية كل مواهب النشء وقدراته على الفطرة السليمة التي فطر الله الناس عليها، أي صون هذه الفطرة من الزلل والانحراف، حذرا مما حذرنا منه رسول اللهﷺ عندما قال: «كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه[19] .

وتعتبر المدرسة بحق أداة مكملة، لأن تربية النشء تبدأ في أحضان أبويه، يلقنانه مبادئ اللغة ومفاهيم الحياة الاجتماعية، وأساليب التعايش مع البيئة والتفاعل مع ظروف الحياة، ويغرسان في قلبه مبادئ الإيمان الصحيح. لذلك لا بد من إقامة تعاون صريح بين المنزل والمدرسة، وأن تخصص المدرسة جهازا لتنسيق الاتصال بالأولياء: آباء الطلاب وأمهات الطالبات. وهذه الوظيفة التربوية للمدرسة، إنما تتحقق على الوجه الأكمل حينما تتبنى مبدأ (التواصي بالحق) وهو من أهم مبادئ التربية الإسلامية

---

[18]- عبد الرحمان النحلاوي "أصول التربية الاسلامية وأساليبها" دار الفكر
[19]- الرجع السابق ص 148

الاجتماعية، فتتعاون المدرسة مع المسجد والمنزل والمجتمع، ويكون هدف الجميع تحقيق العبودية لله، وتطبيق شريعته، وتحقيق العزة والكرامة للأمة الإسلامية وأجيالها، والنصح لأولياء الأمور القائمين على الإذاعة والصحافة، وهي من أهم الوسائل المؤثرة في تربية الجيل بأسلوب غير مباشر.

وللوسائل المعنوية التي تعتمد عليها التربية الاسلامية، أثر بالغ في تربية النشء وإعداده للقيام بالوظائف الاجتماعية المختلفة. ولعل القصة تكون من أبرز هذه الوسائل وأسماها. فالقصة تشد الانتباه وتنشط الفكر وتحرك المشاعر ويشعر المتلقي أو القارئ مهما كان سنه بأنه يعيش الحدث ويتمثله ويعايشه إلى حد كبير بل ويتخذ موقفا بناء على قناعة خاصة استلهمها من التجربة المتواجدة في القصة.

وتتميز القصة القرآنية عما سواها بثبوت الوقائع المسرودة وعظمة الأداء المعجز والاسلوب الفائق والتصوير الفني الساحر والبديع كما تختلف عن القصة الغربية المعاصرة في كونها تقرر النتيجة أو العبرة صراحة. في حين أن القصة الغربية لا تهتم كثيرا بتبيان الهدف أو الغاية من القصة وانما تترك المتلقي يفهمها وحده أو يستنتج منها ما يشاء.

إن حقائق الدين تلتزم بالوضوح والتحديد، فكان منطقيا وطبيعيا أن تأتي القصة في القرآن سلسلة واضحة لا غموض فيها ولا مبالغة. وتتبعها أو تسبقها أو تأتي خلالها النتائج أو الغاية منها. وهو أمر مناسب لعامة العقول في المجتمع إذ مستويات الناس العقلية والثقافية متفاوته. والأمر أمر عقيدة لا مجال فيه للتخيلات الجانحة أو الأهواء الشخصية التي تزخر بها القصص الحديثة. قال تعالى: «نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن، وإن كنت من قبله لمن الغافلين». (سورة يوسف آية 3). هذا وقد أكد علماء التربية والنفس بأن القصة الناجحة تزود الطفل بمختلف الخبرات الثقافية والوجدانية والنفسية والسلوكية. وتفتح الآفاق أمامه وتثري خياله، وتنمى مهاراته وإبداعاته وتمده بطاقة روحية ونفسية وفكرية كبيرة.

ويشترط في القصة الناجحة المفيدة أن تكون واضحة منطقية، بعيدة عن التشتت خالية من تراكم العقد واضحة الهدف خالية مما يبعث الخوف والشك والتردد في نفوس الناشئة، وأن تميل بهم إلى جانب الخير والفضيلة والثقة والإيمان... ولا يقل الحوار كوسيلة من وسائل التربية الاسلامية أهمية عن القصة. والحوار القرآني أسمى أنواع الحوارات المؤثرة في النفوس. وهناك صنوف من الحوار القرآني منها الحوار الخطابي والتعبدي، فقد خاطب الله عباده في مواضع كثيرة «يأيها الذين آمنوا....»، وكلما قرأ المؤمن هذا الخطاب او سمعه لهج قلبه بالجواب يارب. وكان النبيﷺ في صلاته إذا مر بآية فيها تسبيح سبح أو سؤال سأل، وإذا مر بتعوذ تعوذ. فكل ذلك مناجاة لله أشبه ما يكون بالحوار. ومنها الحوار الجدلى وهو حوار يجري فيه نقاش أو جدال غايته إثبات الحجة على المشركين للاعتراف بضرورة الإيمان بالله وتوحيده، والاعتراف باليوم الأخر وبرسالة محمدﷺ ، وببطلان آلهتهم وصدق اقوال الرسولﷺ ، كوصفه لما رأى، عندما عرج به إلى السموات العلى، كما في سورة النجم. ويربي الحوار الجدلي الحماسة للحق وتحري الصواب والرغبة في الحجة الدامغة، وهذا من العواطف الربانية التي يجب الحرص على تنميتها عند الناشئين. كما يربي عن طريق الإيحاء كراهية الباطل والأفكار الشركية والإلحادية. كذلك يربي العقل على التفكير السليم والوصول إلى الحقائق بأسلوب صحيح. وأهم مزاياه أنه يربي العقل على التفكير الموضوعي الواقعي والارتقاء بالحجج من المشهود المحسوس إلى المطلوب المغير.

وتعتبر القدوة وسيلة فعالة من وسائل التربية الاسلامية. لأن القدوة العملية أقوى وأشد تأثيرا من نشر المبادئ والأفكار. إذ يسهل مشاهدتها والتأثر بها والاقتداء بها وتقليدها. ولقد كان الرسول ﷺ قدوة بشرية عملية وسط المسلمين الأول، فكان له الأثر الكبير في تعرف المسلمين على الاسلام نظريا وعمليا. ولأهمية القدوة العملية في الإسلام حذر الله المؤمنين من أن تخالف أفعالهم أقوالهم التي يدعون إليها فقد قال تعالى: «يأيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون....» (سورة الصف آية 2) . فحسب الذين يحملون الرسالات ويقومون بالدعوات من عوامل النجاح أن يكونوا بها مؤمنين ولها

مخلصين. ومن اللازم أن تبرز القدوة الحسنة في كل مجال من مجالات الحياة فلا بد من الطالب المسلم القدوةليكون قدوة لزملائه الطلبة، ولا بد من المدرس القدوة الذي ينبغي عليه أن يتقن الدور الذي يقوم به في إعداد النشء وتربيته وأن يكون قدوة عملية في الالتزام بآداب الاسلام وتعاليمه.ولابد أيضا من الطبيب المسلم القدوة والمهندس المسلم القدوة والكاتب المسلم القدوة وهكذا.

والخلاصة أن التربية الاسلامية تشكل الانسان تشكيلا شاملا متكاملا حتى يصبح ربا لأسرة وعضوا في مجتمع، ومحاربا في كتيبة، وايجابيا في قضايا الحياة والمجتمع، ومعلما ومتعلما وعضوا في جماعة منتجة اقتصاديا، ومستهلكا رشيدا فيها.

2-2- التربية في التصور الغربي

مما لاشك فيه أن الفكر التربوي عند الأوروبيين لم يكن ليتطور ويتخلص من قيود منطق القرون الوسطى الجامد لولا الدور التاريخي والثقافي الذي نتج عن الوجود الاسلامي في صقلية وإسبانيا، وكذا ما تمخض عن الحروب الصليبية من احتكاك وتلاحم ثقافي وحضاري. فقد انكب كثير من الكتاب المسيحيين قبل عصر النهضة وخلالها على ترجمة مؤلفات إسلامية عديدة في شتى فنون المعرفة، وأعقب ذلك ظهور المؤسسات التربوية والجامعات تحت اشراف الكنسية وفكرها اللاهوتي.لكنه إذا كان الأوروبيون في عصر النهضة والعصور الحديثة قد استفادوا من المنهج التجريبي والاستقرائي عند المسلمين وما جادت به قريحتهم في مجال الطب والفيزياء والفلك والجغرافية، فإنهم مدينون في ثورتهم الأدبية والتربوية إلى تراث الرومان واليونان.

« لقد عكست الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والإنسانية مفاهيمها في التربية فكرا وواقعا، وبذلك أصبحت التربية في عصر النهضة تختلف اختلافاكبيرا عن التربية في العصور الوسطى. فلقد عكس الاتجاه الى الحياة الدنيا، والاهتمام بالانسان وبانفعالاته اهتماما بدراسة التراث الاغريقي والروماني، بما فيه من اداب وفنون. وشكل ذلك مناهج المدارس في ذلك الوقت. فاحتوت على اللغات القديمة وعلى الاداب والفنون والابداعات الفنية المنبثقة منها فكانت هذه الاداب هي وسيلة إنماء هذه الحياة الجديدة، كما كانت هذه الاداب وسيلة التربية الحرة عند اليونان والرومان».

«كما عكس الاهتمام بالحياة الدنيا والاستمتاع بها وبتذوق ما فيها من جمال دراسة الطبيعة وظواهرها. فظهر الاتجاه العلمي في الدراسة، وشملت المناهج دراسة العلوم الفزيائية. كما انعكس الاهتمام بفردية الانسان في الاهتمام بميوله في التعليم، وبحريته. فظهرت فيما سماه التربويون "التربية الحرة". وهي تلك التربية التي برزت في اليونان القديمة، وعند مفكري الرومان التربويين من أمثال شيشرون وكوانتيليان وغيرهما.

ولذلك رأى مفكرو عصر النهضة التربوية أن التربية تستهدف بناء المواطن الحر الصالح لبناء مجتمعه الحر الجديد على نحو ما أشير إليه في الفلسفة الإغريقية الأفلاطونية.[20]

لقد استلهم الأوروبيون في عصر النهضة التراث الإغريقي الروماني، وأصبحت الذات الانسانية محور التفكير والاهتمام. وغدت التربية مهتمة بأمور الدنيا بعد أن كانت منشغلة بحياة الآخرة. وتم إحياء الشعر والموسيقى والرسم والتصوير وكل مالم يكن مباحا قبل ذلك بسبب سيطرة الكنيسة. وهكذا تكونت البذور الاولى "للنزعة الانسانية" حيث تبلورت "التربية الانسانية" أو "التربية الحرة". ولقد حظيت شخصيتا لوثر وإرازموس باهتمام خاص من طرف الباحثين في شؤون الفكر التربوي في عصر النهضة. وليس من باب المبالغة القول بأن لوثر قد احدث ثورة تربوية إلى جانب الثورة الدينية التي توجت بظهور المذهب البروتستانتي. فكانت دعوته إلى تعميم التعليم في المدن والقرى وإلى الاهتمام بالحساب والموسيقى والدين واللغة اللاتينية إلى غير ذلك مما لم تكن تحفل به الدولة ولا الكنيسة . وبين للآباء كيف يكون ارسالهم لاطفالهم إلى المدارس واجب والتزام ادبي وخلقي. أما إراز موس (1466-1536) فقد اعتبر من الآباء التربويين لعصر النهضة بسبب مواقفه الجريئة ونقده الصريح للطرق التربوية والتعليمية العقيمة. والتربية عنده ذات اهداف دينية، اخلاقية، عقلية، اجتماعية، وجسمية. كما دعا ايضا إلى الاهتمام بالآداب واللغات الكلاسيكية. ومن كتبه في التربية: " مباحث حول المبادئ والطرق التربوية"، و"بحث حول تربية الانسان المسيحي" و"بحث في الطرق التعليم". كما حث على خضوع الطفل لدراسة الادب الديني وأن يشارك في الحياة الدينية.

ومع بزوغ القرن السابع عشر حدث تقدم فكري من جديد بسبب سيطرة المنهج العلمي على فرانسيس بيكون (1561-1626) الذي دعا إلى استخدام التجربة والاستقراء العلمي. وكان لهذا التقدم الجيد انعكاسات هامة على الفكر التربوي آنذاك. وهكذا رفض فرنسيس بيكون «تدريس الكلاسيكيات الموروثة عن القدماء، لأنها تحد تفكير

---

[20] ـ د. محمود السيد سلطان "مسيرة الفكر التربوي" دار المعارف القاهرة 1979 ص126-127

الإنسان. ودعا إلى دراسة الطبيعة للوصول إلى الحقائق العلمية عن طريق دراسة ظواهرها، وذلك بواسطة الحوا س وعن طريق الاستقراء أي الانتقال من دراسة الجزئيات إلى القواعد والمفاهيم العامة.

وتنعكس هذه الفلسفة العلمية في تربية تقوم على البحث العلمي في مظاهر الطبيعة باستخدام الاستدلال الاستقرائي، وصولا إلى الحقائق التي تطبق في واقع الحياة من أجل تقدمها. وكان يرى أنه إذا تبنت المدارس هذا المنهج العلمي في دراسة الظواهر الطبيعية فإنها ستسهم في حل مشكلات المجتمع، وتقدمه.

وهذا الاتجاه العلمي قد أثر بالفعل في حياة المجتمعات الأوروبية. كما نقل التربية فيها من مجال الدراسات الكلاسيكية إلى دراسة العلوم الطبيعية بطريقة علمية أثمرت الثورة الصناعية في القرن 18. كما تأثرت جميع مجالات المعرفة فيما بعد. فتأثرت بهذا الاتجاه مجالات دراسة الإنسان، والمجتمع، والتربية.

«ويعتبر فرانسيس بيكون بهذا المنهج العلمي صاحب اتجاه جديد تماما. نصبه على قمة الفكر العلمي وأيضا على قمة الفكر التربوي الحديث. ولذلك يعتبر ـ من وجهة نظر التربويين المعاصرين ـ عالما له أهميتة في التربية الحديثة».[21]

وتميز القرن 18 في مجال التربية بانتشار افكار جان جاك روسو (1712-1778). وتجمع الدراسات على أن روسو كان أبا المذهب الطبيعي في مجال العقيدة والادب والاخلاق والسياية والمجتمع والتربية. ولقد حاول هذا المفكر أن يضع في كتابه «إميل» أسسا لتربية الطفل تبدأ من الميلاد حتى سن العشرين.

«وفيما يلي بعض آراء روسو التربوية:

1 ـ إن هدف التربية: هو تكوين الإنسان الكامل، وبالتالي فإن من واجب التربية أن تتغلب على مايعوق نمو الطبيعة الإنسانية أو يؤثر فيها تأثيرا سيئا.

---

[21] ـ د. محمود السيد سلطان المرجع السابق ص 146.

2 ـ إن كثرة الضغوط على الصغار من قبل الكبار بأوامرهم ونواهيهم تفقدهم القدرة على التفكير وتميت عندهم الإحساس بالحياة فلا يستطعون التعبير عن أنفسهم وإنما يتصرفون إرضاء للغير وخوفا من عقاب الكبار لهم.

3 ـ إن دراسة العالم من وجهة نظر الأطفال بميولهم وغرائزهم وعقلياتهم وتفكيرهم على جانب كبير من الأهمية مما يفيد المربين، فهم يعدون هؤلاء الأطفال للحياة المقبلة، ومن ثم فعليهم أن يدركوا العالم من منظور الصغار وكيف يرونه وبالتالي يقدمون لهم من المواد الدراسية وأنواع المعرفة ما يناسبهم ويشبع رغباتهم.

4 ـ ضرورة الاهتمام بالتربية الجسمية عند الأطفال مع تربية حواسهم والإفادة من حركتهم ونشاطهم واتباع الوسائل التي تبرز هذا النشاط بما يعود عليهم بالفائدة بدنيا وفكريا مع عدم الاهتمام بتعليم الأطفال القراءة في صغرهم.

5 ـ ضرورة الاهتمام بالدراسات العلمية والطبيعية والرياضية، فذلك أكثر جدوى من الاعتماد على الدراسة في الكتب، كذلك ليس من الضروري تعليم اللغات أو الآداب.

6 ـ ضرورة أن يترك الطفل حرا طليقا يتجول في أنحاء الطبيعة فيتعرف بنفسه على ما تحتوية من جمال وإبداع تتجلى فيه قدرة الله خالق كل شيء.وهذا يدعوه إلى دراسة مكونات الطبيعة من نبات وحيوان وجماد، وليس من الضروري الاختلاط بالناس أو الاحتكاك بالبشر، فالإنسان شرير، والطبيعة خيرة.»[22]

وهكذا تميزت التربية في القرن الثامن عشر بعدة خصائص منها تغلب الاتجاه العلماني على الاتجاه الديني بعد أن حل الفلاسفة التربويون محل رجال الدين، كما أخذت الدولة بزمام التعليم. واتسم الفكر التربوي خصوصا على يد(فولتير) و(روسو) بالروح النقدية، كما اعتمد على الرؤية الفلسفية في تحليله ومناهجه واحكامه كلها.

إن الانقلاب الصناعي المفاجئ الذي حدث في أوروبا في القرن التاسع عشر كان له أثر عميق في البنيات الاجتماعية والسياسية والثقافية إذ ازدادت مهام الدول القومية في

---

22 ـ د. عرفات عبد العزيز سلمان "اتجاهات التربية عبر العصور" مطبعة الانجلو مصرية، مصر 210-211 ص

الغرب جسامة يوما بعد يوم، وهكذا بدأت الدولة تحس بمسؤوليتها نحو التعليم وتعتبر نفسها مسؤولة عنه فبدأت تتدخل في شؤونه وتشرف عليه، بعد أن كان في العصور الوسطى وحتى القرن الثامن عشر ميدانا من ميادين الكنيسة والهيئات الخاصة، ومنذ القرن التاسع عشر بدأت الدولة تتدخل رغم معارضة الكنيسة.

ثم إن التربية في هذا القرن عملت على التخلص نهائيا من الطابع الفلسفي والأخذ بأسباب الاتجاه العلمي التجريبي. ولعل محاولة (هربرت سبنسر) الانجليزي (1820-1900) كانت أبرز محاولة في هذا المعنى لاسيما وأن المناخ الفكري في انجلترا وقتئذ كان مشبعا بالنزعة العلمية التجريبية.

ومع حلول القرن العشرين كانت الدولة الرأسمالية قد أخذت بزمام التربية وغدا الفرد تحت إشرافها بشكل تام فعملت على توجيهه في إطار مشروعها الاقتصادي والتكنولوجي الجديد. فلقد أصبح للتربية هدف اقتصادي من خلاله تعمل على ربط التعليم بالحياة العملية، وهدف اجتماعي تسعى من خلاله إلى بناء المواطن بناء اجتماعيا سليما وجعله يتقلد دورا معينا في حياته الاجتماعية، وهدف علمي يتلخص في تخليص التربية من الطابع "الميكانيكي" بنقل المعرفة من المعلم إلى التلميذ وجعلها تنطلق من ذاتية التلميذ ونشاطه الشخصي ودوافع حب الاستطلاع لديه تلك الدوافع التي تحفزه على المعرفة وطرق باب التعلم.

لقد أكد (روسو) أهمية الطبيعة، وأكد (بستا لوزي) أهمية العمل والمنفعة العملية للعلم والتعليم، وأكد (لوك) أهمية التجربة في بناء فكر الإنسان وفي الوصول إلى الحقيقة العلمية. وأكد (فرنسيس بيكون) أهمية الاستقراء في بناء الفكر المختبر، وأهمية الطريقة العلمية في الوصول إلى الحقائق.

تم تزحف الدارسة العلمية إلى مجال المجتمع والإنسان، فيدرس (دور كايم) المجتمع بمناهج البحث العلمية، ويحدد الظواهر الاجتماعية، ويصل إلى القوانين العلمية الاجتماعية، ويتبعه في هذا مدرسته وتلاميذه.

ثم تدرس الظواهر النفسية دراسة علمية أيضا. ويقيم علماء النفس معالمهم وتجاربهم على الإنسان منذ بداية هذا القرن العشرين، ويصلون إلى قوانين ورصد للظواهر النفسية وقوانين للتعلم وهكذا.

وهذه الاتجاهات العلمية والفكرية التي عكست نفسها في التربية كانت تمهد لفلسفة التربية الحديثة" بمفاهيمها العلمية التي تبناها (جون ديوى) في القرن العشرين ومدرسته، كما تبناها بعده الكثيرون من علماء التربية في مشارق الآرض ومغاربها، والتي تأثرنا بها في مجتمعنا الإسلامي تأثرا كبيرا خاصة منذ نهايه الربع الأول من القرن العشرين.

ومن ناحية آخرى فإن جل الاتجاهات والمذاهب التربوية في اروبا منذ عصر النهضة حتى نهاية القرن التاسع عشر عملت ما في وسعها لتغيير الاساليب التربوية العقيمة والتي كان ينهجها ويسهر عليها الاتجاه الكنسي، ولفت النظر إلى الطفل وجعله محور التربية مع الاهتمام برغباته وميولاته.

ولقد كانت التعاليم الدينية على رأس قائمة الأفكار والتعاليم التي حاربها مؤسسو التربية الحديثة واعتبروها معرقلة للنمو الذاتي عند التلميذ.

«جاء في قاموس البيداغوجية (طبعة 1887) أن المدرسة ينبغي أن تظل مستقلة عن كل تعليم ديني».[23]

وبصدور مرسوم 23 فبراير 1923 اختفت من "البرامج الرسمية كل الواجبات تجاه الاله".[24]

وهكذا تكون التربية الغربية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين قد توجت بمبدأ العلمانية بطريقة رسمية، الامر الذي طالما انتظره كثير من رواد الفكر التربوي في الغرب منذ عصر النهضة.

غير أنه لم يكد القرن العشرون ينتصف حتى كان التيار العلماني قد أحدث انعكاسات سلبية على الواقع التربوي والآخلاقي عند التلاميذ والطلبة في المجتمعات

---

[23] M. Debesse et G. Mialaret: « Traité des sciences pédagogiques » Ed. PUF Paris 1971 p. 391.

[24] - نفس المرجع والصفحة.

الغربية. يقول (فيليب كوبس) في كتاب له عن "الأزمـــة التربويـة العالميـــة": «إن الإضطراب الثقافي الذي نجم عن الثورات العلمية والتقنية الأخيرة جعل من التربية الآخلاقية موضوع اهتمام ودراسة. ففي القرن التاسع عشر كانت هذه التربية تشكل قاعدة البرامج التعلمية في سائر دول أوروبا وأمريكا الشمالية، ثم إن الطابع القروي كان لا يزال سائدا، كما أن الحركة العمرانية الحديثة لم تكن قد انطلقت بعد. وكانت العلاقات الأسرية متينة، والاعتقادات والمؤثرات الدينية قوية (...) لكنه ابتداء من العقد الرابع للقرن العشرين أي منذ 1930 حصل تغيير جذري في المناخ الاقتصادي والسياسي والتربوي، كان من نتائجه أن اعتبرت التربية الأخلاقية أمرا بائدا ومنطويا على مغالطة تاريخية. وهكذا تم إهمال هذه التربية من قبل المدرسين والمشرفين على التعليم. وظلت المدارس على هذا المنهج حتى نهاية السبعينات. وقتئذ حصل الاضطراب الثقافي ـ المشار إليه آنفا ـ محدثا أنواعا من الأزمات الاجتماعية التي أقلقت بال المسيرين السياسيين، والمشرعين، والمشرفين على المدارس، وأولياء الآمور».[25]

[25] Philippe H. Combs « La crise mondiale de l'éducation » Traduit de l'américain par Annee Sauvêtre . Belgique 1989 p.275. 276.

3 - تجلي الاستغراب في الثقافة المغربية المعاصرة

إن قراءة خاطفة في عناوين الانتاج الأدبي ومقالات الصحف والمجلات والدوريات منذ مطلع الاستقلال إلى الآن تمكننا من الاطلاع على ترعرع تيار الاستغراب الثقافي ومسيرته التي قطعها إلى أن اشتد عوده واستحكمت في الأرض جذوره. إن جيل ما قبل الاستقلال كان يؤمن بمبادئ وقيم ثقافية روحية غير المبادئ والقيم التي آمن بها جيل الاستقلال. لقد كان الاول يؤمن بالحماس الوطني والمسؤولية والتضحية في سبيل الدين واللغة والأرض بماله ودمه، وظل يكافح إلى أن طرد المستعمر عن أرضه. في حين نلمس في جيل ما بعد الاستقلال تحولا سلبيا وخطيرا في القيم الثقافية والروحية. تحول في اتجاه الاستلاب والتبعية واللهاث وراء ثقافة فرنسا وغيرها مما أدى إلى ظهور كتابات وأعمال ثقافية تتمحور حول الإنسان الغربي فكرا وسلوكا وثقافة وحضارة. وهكذا مدحت ومجدت الاختيارات السياسية والاقتصادية بشقيها الليبرالي والاشتراكي.

ولكم يطيب ويحلو لكثير من الدارسين تعليل وجود هذه الثقافة بعوامل خارجية، حيث يرون أن هذا النوع الجديد من الثقافة الذي أصبح سائدا، أي هذه القيم الجديدة التي نلاحظ وجودها في المجتمع المغربي الحديث والتي يمكن ردها في نظرهم إلى أسباب في مقدمتها هيمنة النظامين العالميين اللذين أصبحا مفروضين علينا؛ وهما النظام الاقتصادي والنظام الاعلامي.

فمن المعروف أن العالم الثالث كله أصبح الآن فريسة الرأسمالية المتوحشة ووقع تحت سيطرة مباشرة أو غير مباشرة لمشيئة الشركات العالمية الكبرى المتعددة الجنسية والعابرة للقارات، وتحت رحمة الأبناك ومؤسسات القروض العالمية (وعلى رأسها صندوق النقد الدولي) التي ترهن مستقبل الشعوب المستضعفة وتفرض عليها وصايتها الدائمة، وكل هذه الشركات والمؤسسات التجارية والمالية تتنافس بشكل وحشي على الإبقاء على هذا العالم الثالث سوقا مفتوحا لترويج بضاعتها واستهلاك انتاجها من كل شيء، تراهن على أن تظل شعوب العالم الثالث شعوبا متخلفة تابعة حتى لا تتجاوز

مرحلة الاستهلاك إلى مرحلة الإنتاج التي تجعلها تستغني عن بضاعتها. ووظيفة الشركات الإعلامية العالمية الكبرى، كلها تؤول إلى أروبا وأمريكا والصهيونية، حيث الدعاية للشركات التجارية والمؤسسات المالية المذكورة وترويج منتوجها من كل شيء وحماية وتدعيم النظام الاقتصادي المشار إليه، وهذا يتم بعدة طرق منها الإشهار المباشر والاعلان الواضح وخلق وسائل الإغراء بل خلق الحاجة إلى هذا الإنتاج الأجنبي والحافز إليه والرغبة فيه، والإعداد النفسي والثقافي لتقبله والتكيف معه وتغيير السلوك والعادات ونمط العيش والتفكير من أجله، وخلق مطامع وتطلعات جديدة مادية في الغالب، وأذواق مسايرة للبضاعة الرائجة، وبالجملة خلق الإنسان المستهلك وإعداده، الإنسان المترهل الكسول، الإنسان المهزوم والمستلب، الانسان المتقبل لهذا النمط من الانتاج.

هذا تعليل صحيح، لكنه يتضمن نصف الحقيقة، أما النصف الآخر والأهم فإنه مغيب؛ إنه العامل الداخلي المسؤول الأساسي عن التبعية والوقوع في قفص النظامين الاقتصادي والاعلامي وغيرهما. لقد غاب عن هؤلاء الدارسين العامل الداخلي المتجلي في الاستغراب والانبهار بالانسان الغربي، ذلك العامل الناتج عن الانحراف العقدي والثقافي الذي أصاب المجتمع المغربي والأمة الإسلامية جمعاء، كما أن تحايلهم ينطوي على نوع من الاستغراب عندما أغفلوا وأقصوا عامل الانحراف الديني والعقدي اقتداء وأسوة بالكتاب والدارسين الغربيين الذين لا يعيرون للدين أي اهتمام. إن النظر في مشاكلنا الثقافية والبحث عن علاج لها انطلاقا من رؤية غربية وبواسطة أدوات منهجية أجنبية لا يمكن أن يحرك عجلة التقدم والتحرر من التبعية، كما يمنع مثقفينا من امتلاك الاستقلال الفكري والآدبي. وهكذا فإن "مظهرا آخر من مظاهر أزمة الفكر المغربي يأتي من التخبط الثقافي الذي يعيش فيه مجتمع المثقفين في بلادنا. فمما لا شك فيه أن انفتاح أفق المثقفين على ثقافات مختلفة وعلى نظريات متباعدة يغنى الفكر ويفتح أفقه ويضع أمامه كثيرا من الاختيارات الفكرية في الفلسفة والاجتماع والفن وسبل الحياة عامة. ولكن المشكلة هي ترسب الدوامة التي تمنع المثقفين من الاختيار والتوجه وتدفع

بهم إلى محاولة التعلق بكل رأي وكل نظرية. حتى أننا لا نستطيع أن نحدد اتجاها معينا لمثقف من المثقفين وبالتالي لا نستطيع أن نصف المثقفين بالمغرب حسب اتجاهاتهم الفكرية. الاختيارات غير واضحة. وكل ما هناك اجترار أفكار ومقولات مختلفة متباينة مضطربة. وإذا جاز هذا الخلط وهذه الحيرة ونحن في بداية نهضتنا الفكرية فلا يجوز مطلقا أن تبقى ظاهرة تطبع الفكر المغربي حتى يفقد في غمرتها خصوصياته التي عرف بها في التاريخ".[26]

ومن ناحية أخرى يمكن الحديث عن الثقافة السياحية كمظهر آخر من مظاهر الاستغراب الثقافي عندنا. إنها ثقافة تقوم أساسا على الميوعة والخلاعة من خلال الحفلات الفلكورية والسهرات "الفنية" حيث يكثر الرقص وما إلى ذلك. كما ينسب إلى هذه الثقافة ما يسمى بإحياء مواسم الأولياء والاهتمام بأضرحة الأقطاب والصالحين إلى غير ذلك من فنون الشعوذه والتدجيل والبلاهة وتنويم العقل وتخديره.

لماذا تقوم جهات مسؤولة بالإشراف على هذه الحفلات والمواسم؟ أليس الهدف الرئيسي من وراء ذلك شد أنظار السائح الأجنبي وتثبيت الصورة الفلكلورية التي يحملها في ذهنه عن المغرب؟ ثم إرضاء رغبته في الاطلاع على أنواع وعجائب العادات والتقاليد المنتشرة في الجبال والوديان عند أهالي البربر؟

أما كان لهذه الجهود أن تصرف في تشجيع وتنمية ثقافة ذاتية بدل بذلها في انتاج ثقافة مائعة سخيفة ومبتذلة؟

ولعلي لا أعدو الحقيقة إذا قلت بأن الفلكور بصورته الحالية يعبر عن المظهر الجامد والمشوه لجانب من تراثنا الثقافي. ذلك أن المستعمر عمل - بكل ما أوتى من ذهاء ومكر - على مسخ تراثنا، كما حاول إقناعنا بأن هذا التراث لا مصير له إلا متاحف التاريخ، وهكذا تم تحويله إلى مجرد إرث تاريخي نفتخر به ونتغنى بأمجاده، ونختار منه النماذج الفولكورية التي تكرس النظرة الغربية.

---

[26]- عبد الكريم غلاب "من اللغة إلى الفكر" مطبعة النجاح الدا ر البيضاء ص 188.

وفي هذا الصدد يمكن الاستشهاد بكلام عن الموسيقى الشعبية كما جاء في محور من محاور "المناظرة الوطنية الأولى حول الثقافة المغربية " :تمثل فنون الغناء والموسيقى والتعبير الجسدي في حياة الشعب المغربي عنصرا مؤثرا في حيويته وذوقه السمعي الحسي، مما يفرض علينا النظر في هذه الفنون وفي صيغتها وطرق ممارستها!.

وأمام هذا الواقع المزري للتربية الموسيقية، ورغبة في تجذير انطلاقة سليمة لها تقترح اللجنة:

أولا: العناية بالموروث وحمايته:

1) - ضرورة القيام بمسح ميداني للتراث الموسيقي وفنون التعبير الجسدي المتداول في الممارسة الشعبية، واستدراك ما لم يزل محفوظا في الذاكرة.

2) - تأسيس مركز للجرد والتوثيق والبحث والدراسة والتحليل والتصنيف متخصص في الأهازيج الشعبية، مع العمل على تزويده بالاطر المختصة.

3) - وضع خارطة بأنماط الفنون المغربية الغنائية وفنون التعبير الجسدي تشمل سائر مناطق الوطن.

4) - ضرورة المحافظة على التوثيق على المصطلحات والنعوت والمسميات الشعبية للأنماط الغنائية والتعبير الجسدي.

5) - وضع جذاذات بأسماء الشيوخ والرواس والقبائل والدواوير والمناطق التي تحتضن فنون التعبير الجسدي والغنائي.

6) - تسجيل وتدوين الأساطير والملاحم المنظومات الشعبية المرتبطة بالغناء الشعبي.

7) - استكمال تدوين وتسجيل النوبات الإحدى عشر وقصائد الملحون.

8) - جمع الروايات الشفوية في وصف التقاليد والعادات المرتبطة بكل نمط غنائي أو تعبير جسدي شعبي.

9) - تصوير وتدوين وتسجيل حلقات الذكر في الزوايا من عمارة وحلقات التصوف وأغاني وألعاب الأطفال القديمة والختان وما كان يلقنه المدررون في الكتاتيب القرآنية.

ويكفي للتنبيه على مدى تغلغل الاستغراب الثقافي في بلادنا أن أثير بعض الأسئلة:

- ما هي نسبة المسلسلات والأشرطة الأجنبية إلى جملة ما يعرض على الشاشات التلفزية والسينمائية؟

- ماهي نسبة البرامج الأجنبية في قنوات الاذاعة والتلفزة بالقياس إلى البرامج الوطنية.

- ماهي نسبة حصص اللغة الأجنبية في برامج التعليم قياسا إلى حصص اللغة العربية؟ ...إلخ؟.

- ماهي نسبة مبيعات الكتب والصحف والمجلات الأجنبية إلى مبيعات الكتب والمجلات العربية؟

وبالنسبة للكتاب المغربي فإنه - إضافة إلى تأثره بتيار الاستغراب الثقافي - يعاني أزمة خانقة يعلمها كل من له علاقة بالثقافة المغربية. فالكتاب المغربي لا يوزع خارج المغرب إلا ناذرا، كما أن السوق الداخلية لا تكفي لاستهلاك النسخ المعروضة بالرغم من قلة عددها، إذ لا يزيد معدل النسخ التي تطبع من كل كتاب بالمغرب عن ألفي نسخة، ثم إن انخفاض نسبة القراء المغاربة في اطراد مستمر. في حين أن ما يطبع في المغرب باللغة الفرنسية يلقي الدعم المباشر أو غيرالمباشر من السياسة الفرانكوفونية في العالم كله! يقول الدكتور عابد الجابري وهو بصدد الرد على أحد المناقشين: «طيب، إذن ننتقل إلى الملاحظة التي أبداها أحد الزملاء. فيما قال إن الابستمولوجيا الفرنسية حاضرة أكثر فيما كتبت. فعلا هذا صحيح، وهو راجع إلى عدة أسباب، منها ذاتية... ومنها أسباب موضوعية. الأسباب الذاتية هي أننا في المغرب مرتبطون بالثقافة الفرنسية أكثر مما

[27] - المملكة المغربية وزارة الشؤون الثقافية "المناظرة الوطنية الأولى حول الثقافة المغربية" تارودانت 1986 ص50 - 51.

نحن مرتبطون بالثقافة الانغلو سكسونية، أو غيرها. أما الأسباب الموضوعية فتتلخص في كون الأبحاث الابستمولوجية في فرنسا أكثر من غيرها اهتماما بالتحليل التكويني، وبالنقد الفلسفي العقلاني - إنها أقل إمعانا في الصورية ولذلك فهي، فيما يخيل إلي، أكثر ملاءمة لطبيعة الموضوع الذي اتعامل معه، موضوع التراث.[28]

في هذا النص يصرح الجابري بكل اعتزاز وثقة "بأننا" أي معشر المثقفين "مرتبطون بالثقافة الفرنسية"؟! ولعله استحيي أن يصف هذا الارتباط بقوله مثلا: ارتباط الابن بأمه. لكن اللبيب تكفيه الإشارة والمعنى أبلغ من المبنى. ثم هو يفتخر بالتحليل التاريخي التكويني وبالنقد الفلسفي العقلاني كأدوات معرفية ومنهجية لدراسة الثراث الاسلامي وشتان ما بين طبيعة هذه الأدوات والمناهج من جهة،وبين التراث من جهة أخرى.

---

[28] - د. عابد الجابري "التراث والحداثة" (دراسات ومناقشات) المركزى الثقافي العربي /بيروت الدار البيضاء ط 1991.1 ص 293.

1-3 - الاستجابة للمد الفرانكوفوني

يعتبر أونيسيم ريكلوس الجغرافي والجيلوجي الفرنسي أول من نحت مصطلح الفرانفكوفونية وذلك في العقد الأخير من القرن التاسع عشر. ثم أتى عليه حين من الدهر ظل خلاله مغمورا إلى أن ظهر من جديد على الساحة السياسية وذلك سنة 1962 على يد أشد الزعماء الافارقة تحمسا للفكر الفرانكوفوني وهو الرئيس السينغالي ليوبولد سنغور.

غير أن الحركة الفرانكوفونية عرفت انطلاقتها الحقيقية غداة استقلال الدولة الافريقية التي كانت تحت السيطرة الفرنسية، إذ ظهرت مع بداية الستينات كثير من المنظمات الفرنسية الافريقية الهادفة إلى تقوية العلاقات الثقافية والاقتصادية بين الطرفين. وليس غريبا أن يعمل كثير من الزعماء السياسيين آنذاك مثل بورقيبة وسنغور وحماني ديوري رئيس النيجرعلى الدعوة إلى الفرانكوفونية بمباركة خفية من الوزارة الخارجية للدولة الفرنسية وبتحفظ ظاهر من قصر الايلزي.[29]

وهناك من بين المنظمات والجمعيات المتعلقة بالفرانكوفونية ما يلي:

- جمعية الجامعات الناطقة جزئيا أو كليا باللغة الفرنسية (1961)
- المجلس العالمي للغة الفرنسية (1967).
- جمعية التعاون الثقافي والتقني (1970)
- لجنة الفرانكوفونية (1971) .
- اللجنة العالمية للشؤون الفرانكوفونية (1974)

وإذا كان المشروع الأساسي للفرانكوفونية قائما على تنظيم العلاقات التعاونية بين فرنسا ومستعمراتها القديمة، فإنه ينبغي التنبيه أيضا إلى أن الفرانكوفونية تستعمل كوسيلة للتخفيف من وطأة الانجلوفونية، إذ لا يخفى على أحد مدى ما تشعر به فرنسا من القلق والازعاج بسبب الانتصار الذي حققته وماتزال تحققه اللغة الانجليزية

---

[29] S. Chikh, M. Elmandjra, B. Touzani, Maghreb et francophonie . Ed. Economica Paris 1988. p. 19

في العالم. ومن ذلك يظل دافع السيطرة والهيمنة الاقتصادية والسياسية على كثير من الشعوب، أهم عامل وراء تطور واستمرار السياسة الفرانكوفونية. وقد شهد بذلك كتاب فرنسيون، من بينهم على سبيل المثال لا الحصر جان لوي كالفي في كتابه "حرب اللغات والسياسات اللغوية [30]. "

ومن ناحية أخرى، إذا كانت اللغة العربية لا تتعلق بدولة معينة، فإن اللغة الفرنسية بالرغم مما تعكسه من الامتداد والانتشار خارج فرنسا فإنها تظل - شاء أهلها أم أبوا- مرتبطة بدولة وثقافة بل وسياسة فرنسا. ومن هنا فإن الحركة الفرانكوفونية التي تتبجح بالانتساب إلى رقعة جغرافية أكبر وأوسع من البلد الفرنسي تتغذى فكريا وايديولوجيا من المناخ الثقافي الفرنسي، كما تتجذر تاريخيا في طينة الدولة الفرنسية. ومن ثم فإن هذا المظهر يعتبر من أجلى المظاهر تعبيرا عن التناقضات الجوهرية للحركة الفرانكوفونية. ولعل هذا ما "استشعره الجنرال ديغول بحدسه الثاقب المعهود، بحيث أنه إبان رئاسته للجمهورية الخامسة لم يكن يخفي تحفظاته وشكوكه إزاء فرانكوفونية منظمة كاسحة خارج بلدان أوروبية والكبيك ومقاطعات الدوم - توم، وهي كلها تقليديا، ناطقة بالفرنسية".

وهذا ما يفسر إحجامه عن المصادقة على مشروع إيجاد "مجموعة فرانكوفونية" تقدم إليه به الرئيس النيجري السابق حماني ديوري، سنة 1966، بإسم "المنظمة الافريقية الملغاشية المشتركة .OCAM " ونفس الموقف اتخذه ديغول حين عرضت عليه هذه المنظمة نفسها مشروعا آخر بخلق "وكالة التعاون الثقافي والتقني بين الدول المستعملة للفرنسية .ACCT " فهذا المشروع الثاني لم يوقع عليه في نيامي إلا في 1970، أي بعد تخلي الجنرال عن السلطة بأكثر من سنة.

وحتى بعض رواد الفرنكوفونية المتعصبين أخدوا بعد طول الاحتكاك بالتباسات المشروع وصعوبات الميدان يقنطون مما هم فيه من المستقبل. فها هو جان مارك ليجي يكتب معترفا (وهو من صنف الوزن الكبير لأنه ألف الكثير حول المشروع وكان أول

---

[30]- صدر هذا الكتاب عن دار النشر بايو Payot ، باريس 1987.

سكرتير عام لوكالة التعاون الثقافي والتقني الآنفة الذكر): "أشعر وأنا اليوم أتحدث عن الفرانكوفونية، بحرج متزايد وكذا بالاحباط. ويحدث بي أن أفكر أن الفرانكوفونية لو لم توجد لكان من الأجدر عدم وضعها".[31]

لقد بات من المؤكد أن الدولة الافريقية الناطقة باللغة الفرنسية وكذا دول المغرب العربي تشكل الأصل الوحيد لإنقاد اللغة الفرنسية من الاندحار والانكماش، "أمام هذا الأفول المريع تلتفت الفرانكوفونية إلى إفريقيا كمجال حيوي للإفتراس اللغوي المنخفض التكلفة. ومن هذا دعوة شودنسور".[32] بمناسبة القمة الفرنكوفونية بالسينغال سنة 1989 إلى ثورة فرنكوفونية في حجم الثورة الفرنسية (1789) متوقفا عند هذا الجناس الدياكروني ليؤكد أن مصير الفرانكفونية يتقرر في إفريقيا، ولن يكون للفرنسية، دون هذه الفرصة الوحيد والأخيرة، إلا أن تنزوي مع اللغات المهمشة كالإيطالية واليونانية خلال القرن القادم. ومن الطريف أن تجد هذه الدعوة إلى الافتراس اللغوي من يرددها ويتحمس لها من بين الفرائس الإفريقية فيقول: إن مصير الفرنكفونية يتقرر في إفريقيا باعتبار أن أكبر المجموعات البشرية المتكلمة كليا أو جزئيا بالفرنسية لا توجد في فرنسا وإنما في إفريقيا ومنطقة المغرب العربي مستهدفة للغزو الفرنكفوني أكثر من غيرها لأسباب جيوستراتيجية وحضارية[33].

وانطلاقا من هذا الاطار السياسي والايديولوجي، يمكن تحليل الأهمية القصوى التي يوليها المسؤولون عن الثقافة والتعليم ببلادنا للغة الفرنسية، وفهم الضغوط الاستعمارية الجديدة الرامية إلى تثبيت الوجود اللغوي الفرنسي ومنحه الشرعية والاستمرار سواء في المصالح العمومية أو في ميدان التعليم وتكوين الأطر. كما نستطيع أيضا الوقوف على أسباب انتكاس المعركة التي خاضت غمارها المؤسسات العلمية والثقافية والنقابية والاحزاب الوطنية غداة الاستقلال، ذلك الكفاح الذي توج سنة 1964 بالمناظرة التاريخية التي نظمتها الدولة حول التعليم بغابة معمورة والتي تم خلالها وضع برنامج علمي وخطة سليمة تستهدف تعريب التعليم ومغربة أطره وتعميمه. "سياسة التعليم

31- "الماذا الفرانكوفونية بضاعة عائبة ومردودة ؟" مجلة الوحدة عدد 92 مايو 1992.

32- انظر كتابه " Vers une révolution francophone," Ed. Hartman, Paris 1989.

33- مصطفى بنان "ملف التعريب في مواجهة التغريب" مجلة الفرقان/ عدد 30 اكتوبر 1993 ص19.

التي وضعتها فرنسا وطبقتها في عهد حمايتها للمغرب طيلة44 سنة، والتي استمر العمل بها منذ استقلال المغرب حتى اليوم، لم تعرف أي مرحلة انتقالية، لا في عهد الحماية، ولا في عهد الاستقلال، كان هدفها ولايزال، تحويل المغرب إلى بلاد ناطقة باللغة الفرنسية، مندمجة في الثقافة الفرنسية، فكرا وحضارة وذوقا، تدور في فلك رابطة الدول الفرنكفونية، وتدين لها بالولاء السياسي، والتبعية الاقتصادية والاجتماعية".[34]

" ولقد كان من المفروض أن يتم هذا التحويل منذ ثمانية أعوام، وأن يتحرر المغرب خلال هذه المدة من سيطرة الاستعمار اللغوي والفكري الذي لا يزال المغرب يخضع لسلطانه الفعلي منذ نصف قرن، ولكن شيئا من هذا لم يحدث، الذي حدث، هو أن فرنسة البلاد بما فيها من ادارة، وتشريع، وتعليم، وصحافة، وتلفزيون، واسماء شوارع، وعناوين، وبطائق استدعاء لم تعم وتنتشر في عهد الجماية الطويل، مثلما انتشرت وعمت في عهد الاستقلال القصير. وقد برهنت الأحداث والنتائج التي تمخضت عن سلوك هذه السياسة، على أن انتشار الفرنسية وازدواجية اللغة تسبب في:

1) سقوط مستوى التعليم
2) تعريض مصير اللغة العربية لأن تصبح كاللغة اللاتينية.
3) تمزيق الشخصية الوطنية.
4) انهيار القيم والمقدسات وفقدان الغيرة عليها.
5) تشويه واحتقار التاريخ العربي الاسلامي.
6) خلق طبقة بورجوازية متفرنسة منعزلة عن الشعب.
7) تكوين عقد نقص لدى المواطنين عامة والمسؤولين خاصة".[35]

ومن ناحية أخرى تتجلى الاستجابة للغزو الفرانكوفوني في إقبال عشرات أو مآت الآلاف من الأباء والأمهات على المدارس الفرنسية والإسبانية التابعة للبعثات الثقافية الأجنبية ببلادنا حيث يقدفون فلذات أكبادهم لكي يتجرعوا سموم التغريب وينسلخوا

[34]- "واقع التعليم: شهادة حية في حوار مع الدكتور إدريس الكتاني" /مجلة المنعطف مطابع الصدى الدار البيضاء/ عدد2 صيف 1991 ص125.
[35]- نفس المرجع ص127.

عن شخصيتهم الإسلامية والوطنية. والأدهى والأمر أن أولئك الأباء والأمهات يتباهون بهذا العمل الشنيع ويعتبرونه جديرا بالافتخار والاعتزاز.

إن سكوت ورضى المسؤولين على مدارس البعثة الثقافية المنتشرة في ربوع المغرب يعتبر ضربة قاصمة لمبدأ "توحيد التعليم" الذي طالما نوهوا به وادعوا العمل على تحقيقه، ناهيك عما يسببه هذا التعليم من تأجيج الصراع الطبقي في مجتمعنا وإحداث الفجوات الخطيرة في وحدتنا الثقافية والذاتية.

"وبدلا من تنقية برامج التعليم العصري ومناهجه من عناصر الفكر العلماني والمادي والالحادي، ومن التبعية الثقافية المتمثلة في ازدواجية لغة التعليم، وفرنسة الثقافة والتفكير والعواطف، بدلا من ذلك قام المسؤولون عن النظام التعليمي بإدماج التعليم الإسلامي الاصيل، والتعليم الوطني العربي الحر - الذي أنشأه الشعب المغربي في عهد الحماية ليقاوم به التعليم العصري المتفرنس - في التعليم العصري المذكور!، وهكذا طبق المسؤولون مبدأ التوحيد بطريقة عكسية لرغبة الشعب، تاركين مدارس البعثة الثقافية الفرنسية - بسلطتها المستقلة كدولة داخل الدولة - لتنشئ جيلا مغربيا متفرنسا مائة في المائة ولتكون طبقة الحكام المستقبلين للبلاد، ولتزرع بذور التمزق الفكري، والصراع الطبقي والعقدى بين أبناء الشعب الواحد"[36].

وأخيرا لم تسلم حتى رياض الأطفال من أخطبوط الفرانكوفونية حيث نجد الطفل المغربي ولما يبلغ عمره سن الرابعة قد أضحى فريسة للغزو، وابواه يتلذذان باستماعهما إليه وهو يتلفظ ببعض الكلمات الفرنسية، إنها لجريمة نكراء ترتكب في حق هذا الطفل البرئ حيث يتم - في المهد - غرس بذور ازدواجية اللغة والشخصية والصراع النفسي وأزمة الذات. وإذا كان تعلم الطفل للغة أجنبية إلى جانب لغة الأم في سن مبكرة جدا ينمي قدراته العقلية واللغوية... كما يدعي المسؤولون التربويون عندنا، فلماذا لا ينصح المسؤولون في الغرب أبناءهم بذلك؟ وإني أتحدى كل من يقدم لي ولو اسما واحدا لدولة غربية يتعلم ابناؤها في رياض الأطفال لغة ثانية إلى جانب اللغة الوطنية. إذ لو لم

---

[36]- د. ادريس الكتاني: النظام التربوي في المغرب (1956- 1982) مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 1982 ص9.

يكن في الأمر خطر على عقلية ونفسية الطفل لسبقنا إليه الغربيون لأنهم أعلم الناس ببيداغوجيتهم الحديثة، وأنى لمقلد أن يبتكر فيما قلد فيه غيره.؟

إن الاستجابة للمد الفرانكوفوني عبر ممارسة اللغة الفرنسية وتمثل ثقافة الفرنسيين وتقمصها وذلك من خلال الصحافة والاذاعة المرئية والمسموعة ومن خلال التعليم، لدليل جلي على مدى تجذر الاستغراب فكرا وسلوكا في المجتمع المغربي.

"ذلك أن اللغة ليست أداة معرفة فحسب، ولكنها كيان ثقافي. ويوم تتخذ أمة أو يتخذ شعب ما لغة علمية له غير لغته الأساس سيكون مستعدا لأن يطرح أسس ثقافته الأساسية وكل مقوماتها الحضارية ليندمج في ثقافة اللغة التي اعتنقها. اللغة توحي. وأكثر من الايحاء أنها تنقل من الفكر ومن الفعل ومن الممارسة ومن البعد الحضاري كل ما اختلطت به فأصبح مجموع ما يكون الثقافة القومية والوطنية. تنقل كل ذلك إلى الشعب الذي اقتبسها، وشيئا فشيئا يندمج من حيث يشعر أولا يشعر، وشيئا فشيئا يلغي كل مقوماته وكيانه لتصبح له مقومات أخرى مستعارة وكيانا آخر مستعارا"[37].

ولعله لا مجال للمقارنة بين المغاربة الغيورين في عهد الإستعمار الذين كابدوا حرب الفرنسة وعملوا على تأسيس المدارس والمعاهد الاسلامية الحرة وعانوا من جراء التهميش الذي كان يلحق ويصيب خريجي تلك المدارس، وبين أبنائهم وأحفادهم من المستغربين المعاصرين الذين ينافحون عن اللغة الفرنسية وينتصرون لها أكثر مما يفعل الكثير من أبنائها إزاءها. لكن قد يقول قائل إنهم معذورون أو مجبرون على هذا الاختيار باعتبار المناخ السياسي والاقتصادي العالمي والفترات الانتقالية التي تلت الاستقلال، وكذا العلاقة الثنائية بين المغرب وفرنسا وما شاكل ذلك من الأسباب الواهية. والحقيقية كما سبقت الاشارة إليه في المقدمة، أن الاستغراب فعل ارادي تام، والمستغرب يمارس استغرابه بمحض إرادته ومن تلقاء نفسه، وإلا كان كل من عاش ويعيش وسيعيش الذل والهوان معذورا ولا ذنب عليه.

37ـ عبد الكريم غلاب "من اللغة إلى الفكر" المرجع السابق ص 79.

3-2- الازدواجية اللغوية

إن ازدواجية لغة التعليم أخطر عملية من عمليات الاختراق الأجنبي لمقومات الشعب المغربي وأصالته. وإذا كان المستعمر قد سهر بنفسه على نهج سياسة ازدواجية لغة التعليم، فإنه قد استراح من هذه المهمة بعد رحيله وأورثها من أعجب به من المغاربة غداة الاستقلال. إذ سرعان ما تلقف المنبهرون بالسياسة والمدنية الفرنسية الوظيفة المخلفة لهم ورعوها حق رعايتها!. لقد كان من المفروض ومن المنطقي أن يرفض المغاربة قاطبة كل ما خلفه الاستعمار من سياسات ومناهج تربوية، وأن يعملوا على محو كل الآثار التي خلفها وراءه خصوصا وأنه قد سامهم سوء العذاب ونكل بهم أيما تنكيل لكنهم - وياللعجب!- أبوا إلا أن يستبقوا روحه بعد غياب جسده، وكأني بهم متحسرين على مغادرته لأرضهم. وإذا كانوا ايام المحنة والذلة والاستعمار قد استثقلوا وجوده بين ظهرانيهم، فإنهم الآن يستعذبون سمومه التي ينفثها في عقولهم وقلوبهم، وإلا كيف نفسر هذا اللهاث الشديد وراء كل ما يقبل علينا ويغزو ديارنا من فرنسا من أزياء وعادات وأفكار وايديولوجيات وفلسفات، إنه الاستغراب وقد تمكن من قلوب المغاربة وخاصة منهم المسؤولين والمنتمين إلى النخبة المثقفة الدائرة في فلك الغرب، وكذا الطبقة الارستقراطية ومن حدا حدوها وحاول تقليدها من أسر الطبقة المتوسطة. إن الإقبال على تعلم اللغة الفرنسية من قبل هذه الفئات المذكورة وحرصها على تعليمها لأبنائهافي سن مبكرة وفي مدارس خاصة متوفرة على أجود الوسائل التربوية لتعليم اللغات، وذلك قبل أن يتعلم أولئك الصغار المبادئ الاولى للقراءة والكتابة بلغتهم الام، كل هذا يفسر لنا قوة الحرص والعض بالنواجد من قبل هؤلاء المستغربين على سنة أوليائهم ومستعبديهم. فأنى لازدواجية اللغة أن تنمحي وأمثال هؤلاء الضعفاء المقلدين يذودون عن تراث اساتذتهم ويبذلون الجهد والمال في سبيل حياته واستمراريته؟!!

يقول جان عمروش «اعتقد بأن الازدواجية اللغوية شيء خطير جدا لأنه إذا كنا نريد تربية الانسان وتكوينه فيجب أن نضع قواعده أو يجب أن نقوي الأسس الانطلوجية لهذا الانسان، أي نعمل على ضمان حقه في أن يتواصل مع تراثه بتمكينه من أداة هذا التواصل وهي اللغة، لأن اللغة هي التي تشكل كينونتنا على مستوى الوعي وكذا على المستوى العميق الذي تشكله الذاكرة للاواعية وعلى مستوى المثل والنماذج المتبعة.

يجب أن لاتكون اللغة التي تشكل هذا الإنسان ويتشكل فيها مجرد مجموعة من الأشكال يستعملها حسب قواعد معينة ومعجم غني أو فقير، يجب أن يكون لمخارج حروف هذه اللغة إيقاع عميق في ذاته، أن يحس في أعماق روحه بمجموعة دلالاتها وأبعادها. يجب أن تتلبس الكلمات بكينونته، أن تكون مجرد ما ينتقيه ويستعمله عن وعي مسبق الفكر والذاكرة، وأعتقد أن لغة الكاتب يجب أن تكون هي لغته الوطنية ولغة جينيالوجيته الطبيعية، ويجب أن نتجنب زرع الازدواجية منذ البداية في هذا العمل الذي هو تأسيس الإنسان».[38]

3-2-1- أثر الازدواجية في التعليم

منذ عشرين سنة صرح وزير التعليم ـ آنذاك الدكتور عز الدين العراقي ـ بجريدة العلم قائلا: «.... وقد أثبتت الدراسات التقنية أن أسباب انخفاض مستوى التعليم ترجع لازدواجية لغة التعليم».[39]

قد يكون هذا أول اعتراف رسمي بالضرر الذي ألحقته الازدواجية اللغوية بالتعليم. ذلك أن الخطابات الرسمية والتوصيات المتعددة التي تتعلق بالتربية والتعليم إلى حدود منتصف السبعينيات تخلو من صراحة مماثلة لماحدث به الوزير العراقي، وما ذلك إلا

38- JEAN AMROUCH " COLONISATION ET LANGAGE" IN ETUDES MEDITERRANEENNE , 23, EN 12 2° TRIMISTRE 1963 P 19.

39- انظر جريدة العلم 20 دجنبر 1977

لأن الامر أصبح واضحا للعيان وغدا الشغل الشاغل لمن يغار على اللغة العربية والتربية الأصيلة الحرة.

«وقد شرحت معلمة فرنسية في مدارس البعثة الفرنسية، وفي مدارس حرة عربية، بكل بساطة، مشكل الازدواجية في نظام التعليم المغربي قائلة: إن التلميذ المغربي يطلب منه أن يدرس جميع المواد التي يدرسها التلميذ الفرنسي وباللغة الفرنسية، وفي نفس الوقت عليه أن يدرس المواد العربية والدينية باللغة العربية، وكلا اللغتان يختلفان عن لغة أمومته، وأحيانا، عن لهجتي تخاطبه الاقليمية والوطنية، وهذا شيء إذا كان في مقدور الأذكياء جدا، فإنه فوق طاقة التلميذ العادي بكل تأكيد».[40]

صدقت هذه المعلمة الفرنسية في ملاحظتها الدقيقة وحق لها أن تصدق وتصيب الهدف بهذا الرأي لأنها أجنبية والأجنبي - كما هو معروف - يلاحظ ويدقق أكثر من المواطن المحلي. نعم إن اضافة اللغة الفرنسية الى الفصحى والعامية واللهجات البربرية يسبب إرهاقا نفسيا وعقليا بالنسبة للتميذ ويكون ذلك من الاسباب الرئيسية في تأخره الدراسي وكثرة رسوبه. لا يمكنك أن تعثر على بلد غربي يتعلم أبناؤه لغة ثانية بعد لغة الأم في السنوات الاولى من التعليم الاساسي بله مرحلة رياض الأطفال ؟ لكننا أبينا إلا أن نشوش عقول فلذات أكبادنا ونفسد فطرتهم بتعليمنا إياهم لغة المستعمر ولما يجتازوا بعد عتبة التعليم الأساسي، إنها لجريمة نرتكبها في حقهم.

«ولعل من المفيد أن نقوم بمقارنة علمية دامغة لنسبة التحاق التلاميذ بالتعليمين الثانوي والعالي سنة 74-1975، بين مجموعتين من الدول العربية، مقتبسة من جدول عام أعدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دراستها "استراتيجية تطوير التربية العربية" ص386، حسب ما يلي:

[40] - د إدريس الكتاني "النظام التربوي في المغرب" (1956 ــ 1982) مطبعة النجاح الدار البيضاء 1982 ص20

نوعية لغة التعليم	القطر	نسبة التحاق التلاميذ بالتعليم الثانوي	معدل النسبة	نسبة التحاقهم بالتعليم العالي	معدل النسبة
دول عربية مزدوجة لغة التعليم	المغرب	14	16.70	2.42	2.70
	الجزائر	16.2		2.66	
	تونس	20		3.03	
دول عربية موحدة لغة التعليم	مصر	38.5	40.5	12.95	10.30
	ليبيا	44.5		11.11	
	سوريا	47.7		9.86	
	الأردن	41.6		9.92	
	العراق	32.6		7.87	

إن إلقاء نظرة علمية فاحصة على هذا الجدول تجعل أي باحث تربوي يندهش للفرق الكبير بين النتائج النوعية من التعليم، في مجموعتين من الدول العربية، إحداهما خضعت في نظامها التربوي لاستعمال لغة مستعمرها السابق، كلغة التعليم، ابتداء من تعليمها الابتدائي، بجانب لغتها الوطنية، والآخرى وجدت لغة التعليم التي هي اللغة العربية، وكانت النتيجة انخفاض نسبة النجاح والانتقال إلى الثانوي، ثم إلى العالي في مجموعة مزدوجة اللغة، إلى أقل أو اكثر من ثلث نظيرتها فقط في المجموعة الموحدة اللغة».[41]

[41] ـ المرجع السابق ص 28.

3-3- انعكاسات الازدواجية على المجتمع المغربي

3-3-1- الانعكاسات السياسية

وأخطر ما تتجلى هذه الانعكاسات في مجال العلاقات السياسية والدبلوماسية بين المغرب من جهة والأقطار العربية والاسلامية من جهة آخرى، ذلك أن الرؤية الموحدة والمصير المشترك ووحدة الدين والاهداف، كل هذه الأمور التي من المفروض أن تمثل الأرضية الصلبة للاقطار المذكورة، نجدها للأسف تعاني سياسيا من جراء عوامل كثيرة والتي من بينها وقوع الدول العربية والاسلامية تحت تأثير السياسة الغربية. وازدواجية اللغة كما هو الحال عندنا في التعليم والادارة ومختلف المؤسسات، أوضح مؤشر على ذلك. إن دولة صغيرة كدولة الدانمارك مثلا لا يمكن أن تستعمل لغة غير لغتها الأم في إداراتها ومؤسساتها المختلفة، كما أننا نستغرب إذا أخبرنا أحد بأن الشعب الدانماركي اختار اللغة الايطالية أو الروسية للتعبير عن هويته وشخصيته. إن الاستمرار في المحافظة على الفرنسية في المغرب كأداة أولية من أدوات المعرفة والثقافة يجعل من المستحيل على بلدنا التخلص من الهيمنة السياسية التي تمارسها فرنسا ولو بطريقة غير مباشرة - على الدول الفرانكوفونية.

3-3-2- الانعكاسات الاقتصادية

لعله من المنطقي أن تؤدي التبعية اللغوية إلى التبعية الاقتصادية. إن اللغة الأساسية بالنسبة للمسؤولين الاقتصاديين أو أصحاب الشركات الكبرى في المغرب هي اللغة الفرنسية. ومادام الأمر كذلك فإن العلاقات الاقتصادية والتجارية المفضلة لديهم هي التي تتم بين المغرب وفرنسا. ومن هنا أصبح من المألوف عندنا أن نرى أسواقنا مغمورة بالمنتوجات الفرنسية وأن نسمع بإنشاء شركات ومعامل تابعة للمشاريع والشركات الفرنسية.

والازدواجية من الناحية الاقتصادية لها تأثير كبير على ميزانية التعليم يقول أحد الباحثين: «إن تكوين تلميذ واحد في التعليم الابتدائي يتطلب ما معدله ثمان سنوات ونصف بدل خمس سنوات المقرر، كما يتطلب في التعليم الثانوي عشر سنوات تقريبا عوض سبع سنوات المقررة. وهكذا فإن تكوين تلميذ في التعليمين الابتدائي والثانوي يتطلب ما معدله تسع عشرة سنة بدل اثني عشرة سنة المقرر، ويصبح معدل عمر التلاميد في مستوى الباكالوريا هو خمس وعشرون سنة بدل ثماني عشر سنة الفعلية كما في أنظمة التعليم العالمي».[42]

3-3-3- الانعكاسات الاجتماعية

أثبت علماء النفس والاجتماع أن التعدد اللغوي كلما ازداد حدة ازدادت المشاكل النفسية والاجتماعية توترا، وتجذر الشقاق والتنافر بين الفئات الاجتماعية التي تتحدث اللغة الأجنبية والفئات التي لا تستعمل في كلامها إلا اللغة أو اللهجة المحلية. ومادامت اللغة تؤثر في الفكر، وهذا بدوره يؤثر في السلوك، فإن الفئة أو الطبقة الاجتماعية المغربية التي تمارس اللغة الفرنسية وتربي أبناءها على ذلك، يصطبع فكرها ـ مع الزمن ـ بفكر تلك اللغة وبالتالي يشرع أفراد تلك الطبقة في تقمص سلوك وعادات الفرنسيين وينسجون حياتهم الاسرية على منوال حياة أسيادهم. ومن هنا تزداد الشقة اتساعا بين هذه الطبقة المستغربة والطبقات الأخرى. ولقد كان المستعمر الفرنسي أول من بذر الصراع والعداوة بين هذه الطبقات بجعله اللغة الفرنسية اللغة الاساسية لتعليم المغاربة، وعمل على تهميش المؤسسات الدينية والوطنية التي كانت تحافظ على اللغة العربية وتعلي من شأنها. وكان من مكر المستعمر وكيده أن أسند إلى كل من يتقن الفرنسية من المغاربة الوظائف الهامة، وظل الآخرون خارج الحلبة لا يعبأ بهم. وللأسف الشديد أن هذه السياسة ظلت تؤثر في النظام الاداري والتعليمي بالمغرب إلى ما بعد الاستقلال. وفي هذا الصدد يقول الدكتور ادريس الكتاني: «سياسة التعليم التي

[42] ـ العلم الثقافي عدد 824 .

وضعتها فرنسا وطبقتها في عهد حمايتها للمغرب طيلة 44 سنة، والتي استمر العمل بها منذ استقلال المغرب حتى اليوم، لم تعرف أي مرحلة انتقالية، لا في عهد الحماية، ولا في عهد الاستقلال، كان هدفها ولا يزال، تحويل المغرب إلى بلاد ناطقة باللغة الفرنسية، مندمجة في الثقافة الفرنسية فكرا وحضارة وذوقا، تدور في فلك رابطة الدول الفرانكوفونية، وتدين لها بالولاء السياسي والتبعية الاقتصادية والاجتماعية، وهذا ما نجحت فيه سياسة التعليم الاستعمارية بالمغرب إلى حد بعيد».[43]

3-3-4- الانعكاسات الثقافية

«كيف يعقل في عهد الاستقلال أن يتمكن الغزو الثقافي الاستعماري من الانتشار والتوسع، وبالتالي من الهيمنة على كل أطر التعليم بدون استثناء حتى طبع جيلنا بتحول فكري وثقافي وعقائدى، إذ شوه اسلامه، وسلب دينه، وتركه ضالا مضلا، وجعل منه أخيرا عميلا للسياسة الاستعمارية الصليبية، واستمرارا للمكائد اليهودية، ومدا للشيوعية».[44]

نعم لايمكننا أن نتصدى للغزو الثقافي بالازدواجية اللغوية، بل نعمل من خلال هذه الازدواجية على تعبيد الطريق لذلك الغزو وتمكينه من نفوسنا وعقولنا. إن لمما يدعو للعجب أن تسعى فئات اجتماعية إلى الانسلاخ عن ثقافتها وهويتها عبر تمسكها ودفاعها عن الازدواجية اللغوية. ولولا أ ن الاستغراب قد تمكن من لبها وأخذ بناصيتها لاستطاعت رؤية التناقض الصارخ بين ما تحلم به وتطمح إليه من حرية في التفكير واستقلالية في الشخصية، وبين ما تلهث وراءه من بريق الثقافة المستعمرة الماكرة.

إن الخطر لا يكمن في اللغة بقدر ما يكمن في الفكر الذي تعكسه بحيث أن اللغة تنقل الممارس لها، ناطقا أو كاتبا، إلى فضائها الثقافي والفكري. فالذين ألفوا استعمال اللغة الفرنسية ونالوا إلى التعبير بها وقعوا في قبضة منطقها وبالتالي أصبح تفكيرهم

---

[43] - واقع التعليم: شهادة حية في حوار مع الدكتور ادريس الكتاني، مجلة المنعطف عدد2 1991 ص 125.

[44] - عبد اللطيف جسوس "أزمة أمانة" المرجع السابق ص 83.

مرتبطا، إلى حد ما، بجوهر فكر أجنبي. إن اللغة توحي عبر حمولتها الثقافية والحضارية بمنطق أهلها، كما توحي بتاريخهم وتراثهم وعاداتهم وسلوكهم ونمط عيشهم.

إن الانعكاسات الثقافية لظاهرة الازدواجية اللغوية تشكل خطورة كبيرة على شخصية التلميذ والطالب وغيرهما، إذ يصبح الانتماء الثقافي نفسه مزدوجا فيتخيل الطالب أحيانا بأنه ينتمي إلى ثقافتين ينبغي الجمع والتوفيق بينهما، لكنه كثيرا ما يميل إلى الثقافة الأجنبية لقوة جذبها وبريقها.

4 - الكتاب المدرسي والاستغراب
(الفرنسية والفلسفة نموذجا)

4-1- مادة اللغة الفرنسية: استغراب على مستوى الاخلاق والعادات

4-1-1- الفساد الخلقي والاجتماعي

في الصفحة الاولى من الكتاب المدرسي (السنة التاسعة من التعليم الاساسي)[45]، تواجهنا صورة بالالوان لشاب في العشرينيات من عمره يتحدث الى فتاة في مثل سنه يقول لها:« اسمي إيريك... ان كريكوري طلب مني أن أقدم عندك في وقت الحاجة».

في الصفحة الموالية، نجد صورة أخرى بالالوان، حيث تقدم فتاة نفسها لشاب قائلة:« اسمي سيسل فابغ وأختي اسمها ايسابيل، لا شك أنك تعرفها... وهي التي دعتني لحضور هذه السهرة...»!!

ما الذي دعا المؤلفين لوضع هاتين الصورتين اللااخلاقيتين في مستهل الكتاب. صحيح أنهما يتعلقان بالدرس الاول الذي يحمل عنوان " أقدم نفسي ، أقدم غيري".

لكن هل انعدمت كل الوسائل التقنية لشرح هذا الدرس، واضطررنا للجوء الى هذه الوسيلة الملوثة. لاشك أن المشاهد للصورتين سيستنتج ما تتضمنه من معاني الخلوة والخلاعة، تلك المعاني التي سيكون لها الاثر السيئ في نفسية وسلوك التلميذ الناشئ.

في الصفحة 119، نشاهد أربع صور ملونة، احداهن تضم امرأة وابنتها وهما يتحدثان. تقول الام: لا أريد أن تظلي كل مساء بجانبي... ألم يقترح نيكولا عليك

---

45 - Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale: "Manuel de Français" Neuvième année fondamentale, Librairie des Ecoles, Casablanca 1995.

العشاء معه؟ فتجيب البنت:" نعم ولكن أبيت" أية فائدة يجنيها التلميذ والتلميذة من هذا الحوار اللااخلاقي؟

إن الامهات في الغرب لا يجدن غضاضة في دعوة بناتهن الى معاشرة الشباب والاختلاء بهم، ولذلك أصبحت الفاحشة مشاعة بينهم وكثر الزنا، بل وباتت البنت العفيفة أو المرأة الطاهرة حالة شاذة في الديار الاوروبية. إذا كان هذا حال الاسرة الغربية، فهل الحوار السابق بين الام وابنتها دعوة الى اقتفاء أثر تلك الأسر؟

وفي الصفحة 299 نشاهد صورة تضم رجلا وامرأة ويجري بينهما الحوار التالي: قالت المرأة« هذا هو المستقبل الذي تقترحه علي؟» فأجابها الرجل:« كنت أظن أن الامومة ستسرك، ولكن لن نعود مرة أخرى للحديث في هذا الموضوع».

يفهم من هذا الحوار أن الرجل كان يأمل من زوجته أو بالأحرى من خليلته أن تصبح أما أي أن تنجب أبناء. لكنها رفضت وسخرت من أمنيته، إنها تريد أن تحيا حرة طليقة ولا تريد أن تصبح أما فتشتغل بتربية الابناء، لا شك أنها تعتبر هذه الوظيفة نوعا من العبودية.

الا يكون لموقف هذه الخليلة من الامومة تأثير سلبي في تلميذاتنا البريئات اللواتي مازلن في السنة التاسعة من التعليم الاساسي؟ ألسنا ننقل الى بناتنا بواسطة هذا الحوار، ذلك التصور اللانساني للحياة الزوجية السائد في دول الغرب.

"صباح الخير؛

اسمي ليلى. أدرس في السنة الاولى من التعليم الثانوي شعبة الآداب تعجبني، مثلك، السينما والقراءة والموسيقى العصرية.

قامتي معتدلة، وزني 50 كلغ ألبس سروالا رماديا متجانسا مع معطف أحمر...

أتمنى أن تكون هذه المراسلة بداية صداقة طويلة.

ليلى" [46] ؟!!!

---

[46] Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, "Manuel de français" 1ère année secondaire, Imprimerie El Maarif Al Jadida Rabat 1995-96 p.193

هذه الرسالة نسجها مؤلفو الكتاب المدرسي وأدرجوها في محور «وصف الشخصية» أحد محاور الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي.

الا يستحيي هؤلاء المؤلفون (المربون) من هذا العمل الشنيع؟ ما هذه الرذيلة التي يدعون اليها؟ أيأمن أحدهم على ابنته الغواية والتأثر بهذه الرسالة والاختلاء بالذكور؟ هل هذا درس تربوي أم درس إفسادي؟

" ينبغي للمرأة ... أن تفتن وتحير وتسحر. وبما أنها تشبه الوثن (الذي يعبد)، فحري بها أن تستعمل المساحيق ومستحضرات التجميل كي تعشق، ... فتستولي على القلوب وتأسر العقول ..."[47] ؟!!!

هذا النص للشاعر الفرنسي الخليع والماجن "شارل بودلير"[48]، دعوة أخرى من "المربين" الى بناتنا البريئات لدفعهن الى ولوج عالم التبرج والغواية. إن مضمون هذا النص محاولة ماكرة لاقناع الفتاة الطالبة بأن قيمتها وهويتها وشخصيتها، كل ذلك يكمن في مظهرها الخارجي، وما يمكن أن تنافس به أخواتها مما تتميز به من جمال أو تمتلكه من وسائل الزينة والفتنة.

إن شارل بودلير يطلب من المرأة أن تتبرج وتبالغ في التزين حتى يمكنها «أن تستولي على القلوب وتؤثر في العقول » (كما في النص).

ما هذه الوظيفة الذنيئة التي يسندها الشاعر الماجن الى المرأة؟

وما هي المعاني والافكار «التربوية» «والاخلاقية» التي يحتوي عليها هذا النص« التربوي»، والتي أخذت بمجامع لب أصحابنا المربين وأوحت اليهم باقحامه في الكتاب المدرسي؟ هل هناك أقبح وأشنع من أن يدعو الى الرذيلة من يدعي القيام بمهمة التربية والحث على الفضيلة؟ وتعالى معي أيها القارئ الى الصفحة 208 من نفس الكتاب، توجد ثماني صور ملونة حيث نشاهد تلك الفتاة الطالبة بالسنة الثالثة الثانوي والتي بعد ما يئست من النجاح في البكالوريا قررت ولوج عالم الغناء.

---

47 Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, "Manuel de français"3ème année secondaire, 1995 P. 380.

48 شارل بودلير (باريس 1821 - 1867)، شاعر خليع له دواوين شعرية أشهرها "أزهار الشر"، ذلك الديوان الذي "وصف بالفحش والخلاعة من قبل العدالة حيث ألزمت المحكمة شارل بودلير بأداء غرامة قدرها 300 فرنك" (انظر Dictionnaire des Auteurs Français, Edtions Seghers Paris 1961 P. 37).

في الصورة الاولى توجد الفتاة الطالبة بريجيت عند السياج الحديدي لمدخل الثانوية كما تحتوي الصورة على الكلمات الاتية:«... الى اليوم الذي تواعد معها شخص يدعى جان مارك عند شباك الثانوية». في الصورة الثانية بريجيت تسلم على جان مارك ويتعارفان، في الصورة الثالثة قال لها جان مارك:« هل سبق لك أن غنيت مع مجموعة؟ فأجابت: « لا، لكن قيل لي بأنني أحسن الغناء». في الصورة الثالثة نشاهد بريجيت عند خروجها من الثانوية وهي تقول: « لن أنجح أبدا في امتحان الباكالوريا». ثم في الصورة التي تليها نجدها في غرفتها تتصفح جريدة وتقرأ زاوية «الاعلانات الصغيرة» وتقول لا بد أن أعثر على عمل في هذا الصيف. وفجأة تلألأ وجهها فرحا.

وفي الصورة الخامسة بعدما وقع بصرها على الاعلان التالي: « فرقة من الموسقيين الشباب يبحثون عن مغنية...» فهمست الى نفسها « لم لا أكون أنا؟» وهكذا نجدها في الصورة السادسة أمام صندوق بريدي تلقي فيه برسالة تبعثها الى الفرقة الموسيقية المذكورة.

هذه القصة تعبر عن جانب من حياة عدد كبير من طالبات المجتمعات الغربية وتصور لنا مدى التحرر الاخلاقي الذي تمارسه الانثى هناك فليس، لاحد الحق في أن يراقب سلوكها وأعمالها، أو يمنعها من تحقيق رغبتها وإطفاء نار شهواتها.

ما موقع هذه القصة أو هذا الدرس « التربوي الاخلاقي» من الكتاب المدرسي؟ وما هي الفائدة المرجوة منه؟ في الحقيقة مهما تكن أهداف مؤلفي الكتاب أو المسؤولين التربويين أو المشرفين على البرامج، فان هذا الدرس يعتبر تحريضا وتشجيعا للفتاة الطالبة المغربية على تعاطي الغناء والاستهتار بالقيم الاجتماعية التي تحافظ على كرامة المرأة وحرمتها، إنه درس يراد منه تأجيج الصراع بين الابناء والآباء، واحداث الشروخ الخطيرة في جسم الاسرة.

4-1-2 - الحب والغزل

في الصفحة 169 من نفس الكتاب المدرسي، نجد نصا طويلا للكاتب والروائي الفرنسي كي دوماباسان يتحدث فيه عن صديق له يعاني آلام فراق وموت محبوبته:«...لقد كان أحد أصدقاء أيام الشباب، افتقدته منذ خمس سنوات... بعد أن أغرم بفتاة وأحبها حبا جنونيا، تزوجها في جو من السرور والوجد... غير أنه لم يمض على زواجهما سنة، حتى فوجئ بموتها على إثر مرض أصاب قلبها... إنها بلا شك قتيلة الحب نفسه" .

ثم نعثر بعد ذلك على نص غزلي من غزليات الشاعر الماجن شارل بودلير جاء فيه:

"دعيني أتنسم طويلا رائحة شعرك، وأغمس وجهي فيه مثل إنسان ظمآن وسط مياه عين... آه لو كنت تعلمين هذا الذي أرى والذي أحس به وأسمعه من خلال شعرك"!...

شعرك يخفي حلما مليئا بالأشرعة والصواري والبحار الواسعة، تلك التي تحملني رياحها إلى الأقاليم الساحرة...

دعيني أعض طويلا ضفائرك الثقيلة السوداء..."[50] ؟!!!

تصور معي أيها القارئ وقع كلام الاستاذ وهو يشرح النصين في قلوب الطلبة والطالبات، ويأخذ بأيديهم الى عالم الحب والغزل، ويطلعهم على مفاتنه وجماله. أين هو الحياء؟ أين هي الفضيلة؟ أين هي رسالة المربي والمعلم؟ إن هذين النصين يضفيان على موضوع الحب الحيواني قداسة ما بعدها قداسة، ويجعلان منه القطب الذي تدور حوله رحى الحياة الانسانية، ومن هنا فانهما يدعوان الطالب والطالبة الى سلوك الطريق المؤدي لممارسة الرذائل.

---

[49] Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, "Manuel de français"3ème année secondaire, P. 169. 1995

[50] Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, "Manuel de français"3ème année secondaire, 1995 P. 336.

ومما جاء في الاسئلة المتعلقة بتحليل النص الثاني:

" بين كيف أن شعر المرأة يحمس ويثير الشعور والخيال، ثم ما هو العامل الذي يمنحه هذه القوة؟"

4-1-3 - السينما والغناء

إن المطلع على الكتاب المدرسي لمادة اللغة الفرنسية، يجده زاخرا بصور النجوم السينمائية والغنائية، وكذا بعض النصوص والمواضيع التي تتناول مجال السينما والغناء، ولقد أبى أصحابنا «المربون» ومؤلفو هذا الصنف من الكتاب المدرسي الا أن يثروه ويغنوا مادته بعرض نجوم السينما والغناء وذلك إتماما للفائدة! وتحقيقا لكل شروط الاستغراب!

وهكذا في كتاب السنة التاسعة من التعليم الاساسي[51]، نجد في صفحة رقم 8، صورة لممثلين بلجيكيين وهما: فيليب تورك وبوب دوكروط مع ترجمة لحياتهما وأعمالهما السينمائية.

وفي الصفحة رقم 45 تطالعنا صورتان بالالوان لكل من السينمائي الفرنسي آلان دولون، والمغني الامريكي ميكائيل جاكسون.

وفي الصفحة التي تليها نجد وجوها أخرى ترمز الى الغناء والسينما، عبد الوهاب الدكالي، محمد عبد الوهاب، ولويس دوفونيس... ونقرأ في الصفحة 45 كلاما عن النجوم الخمسة جاء فيه:« هذه صور تمثل شخصيات معروفة لديكم بكل تأكيد، حاولوا أن تجمعوا ـ خارج القسم ـ ما أمكنكم من المعلومات المتعلقة بأولئك الشخصيات وبطريقة يمكنكم معها الاجابة عن اسئلة زملائكم».

وفي الصفحة 275 يوجد تمرين انشائي صغير نلمس من خلاله كيف يحاول « المربون» غرس محبة النجوم السينمائية وغيرها في قلوب الناشئة.

---

[51] Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale: "Manuel de Français" Neuvième année fondamentale, Librairie des Ecoles, Casablanca 1995.

"اكتب بدورك رسالة لاحد تعبر فيها عن إعجابك به

وهكذا يمكنك أن تكتب الى:

- نجم سينمائي
- نجم رياضي
- نجم في الغناء
- صديق أو صديقة...
- أمك أو أبوك
- أستاذك."

في كتاب السنة الاولى من التعليم الثانوي نجد المغني ميكائيل جاكسون من جديد في أربع صور ملونة (ص192). وفي الصفحة 270 يوجد كلام عن فيلم " ليلة القدر" للمخرج الفرنسي نيكولا كلوتز ذلك الفيلم الذي يصور أحداث «الرواية» الساقطة التي كتبها الطاهر بن جلون.

وفي كتاب السنة الثانية يمكن قراءة «وجه السينما المغربية» في الصفحة 17 حيث ثم التركيز حول أول ممثلة مغربية « ايطو بنت لحسن» من مواليد تافيلالت في بداية العشرينيات وقد مثلت ادوارا سينمائية تحت اشراف كثير من المخرجين مثل أورسون ويلز وباراتييه وزوبادا وغيرهم. وارتبطت بعلاقة الصداقة مع اورسون ويلز اثناء تصوير فيلم « الوردة السوداء» بتافيلالت سنة 1949.

وفي الصفحة 26 نشاهد صورا لاربعة نجوم غربية، ثم في الصفحة 110 توجد صورتان للمغني الراقص طرافولتا... وأخيرا نقرأ في الصفحة 172 موضوعا في مدح السينما.

لعل الصور والنصوص المبثوثة في كتب مادة الفرنسية والتي تمت الاشارة اليها، تكون كافية لاعطائنا فكرة واضحة عن مدى تجذر الاستغراب الاخلاقي في عقلية «المربين» الذين سهروا على تهييئ مثل هذه الكتب المدرسية.

إن كتاب مادة الفرنسية ابتداء من مستوى التاسعة اعدادي يعتبر دعوة صريحة الى تقمص أخلاق وعادات الغربيين، التي لايشك عاقل مؤمن بمبادئ الاخلاق السامية في أنها أبعد ما تكون عن الاخلاق الانسانية الطاهرة الشريفة.

ومن تم فإن هذا الكتاب من جهة يتناقض جوهريا مع ذاته أو مع وظيفته الاصلية، تلك الوظيفة التي تكمن في معنى التربية باعتبار أن التربية هي محور كل كتاب مدرسي.

ومن جهة أخرى فإنه يضرب بعرض الحائط كل المقدسات الدينية والاخلاق والعادات الاصيلة وينال من الشخصية الاسلامية المغربية - التي بالرغم مما علق بها من الشوائب - فإنها لا ولن ترضى أن يكون ميكائيل جاكسون أو آلان دولون أو بودلير ومن على شاكلتهم من الخنافيس والجن نماذج تحتدى أو « اعلاما» تقتدى.

وإذا علمنا ضعف الوازع الديني والحصانة الخلقية عند التلاميذ والطلبة، امكننا تصور الآثار السلبية لتلك النصوص والصور على عقليتهم وسلوكهم خصوصا وأن الصورة الغربية - سواء انتمت الى عالم الكائنات الحية والاشياء، أو عالم المعاني والافكار المتضمنة في النصوص المعروضة - هي بمثابة البث والارسال. في حين أن التلميذ يقف موقف المتلقي والمستهلك. ومع مرور الزمن تتفاعل صور تلك الكائنات والاشياء والافكار في نفسية التلميذ وترسخ في ذهنه عبر آلية التقمص فيرق الحجاب بين ذاته وبين الآخر؛ الغرب، وينظر الى صورته في مرآة الغربي فيستحليها ويتلذذ بها فيطلب المزيد من البث والارسال ويتهافت على كل ما يأتي ويصدر عن الغرب ويطلبه، لذلك يكون مستغربا أي طالبا للغرب ثقافة وحضارة وقيما.

4-1-4 - أسباب الاستغراب الأخلاقي في مادة اللغة الفرنسية

ويمكن الاقتصار على عاملين أساسيين ومباشرين في فهم ظاهرة الاستغراب الخلقي في الكتاب المدرسي لمادة اللغة الفرنسية؛ العامل الاول لغوي بحث ،والعامل الثاني له علاقة بالتعليمات الرسمية المختصة بتعليم اللغة الفرنسية.

العامل اللغوي:

إن مما هو بديهي عند العلماء واللغويين منهم خاصة، أن اللغة والثقافة في التحام دائم ويشكلان وجهين لموضوع واحد، ذلك أن اللغة ليست وسيلة للتواصل فحسب وإنما هي أيضا ناقلة للثقافة التي ينتمي اليها.أو بعبارة أخرى فإن اللغة ليست مجرد وسيلة لنقل الأفكار، وإنما هي ذات ارتباط وثيق بالأفكار التي تنقلها، وذات تأثير فيها وتأثر بها. كما أن اللغة تؤثر في الشخص الذي يتحدث بها ويمارسها تأثيرا لا حد له، يمتد إلى تفكيره وإرادته وعواطفه وتصوراته وإلى أعماق أعماقه، وإن جميع تصرفاته تصبح مشروطة بهذا التأثير ومتكيفة به.

وبما أن طابع الثقافة الفرنسية علماني ومادي، فإن الاخلاق والقيم الاجتماعية السائدة في فرنسا كانت من جنس تلك الثقافة. فالاباحية والانحلال الخلقي وغير ذلك تبدو عند الفرنسي أمورا عادية، بل ربما عبرت عن الحرية في «أسمى» معانيها. ولما كانت اللغة الفرنسية وعاء لثقافة منحطة أخلاقيا لم يكن غريبا أن تكثر فيها الكلمات والالفاظ والامثال والمعاني الساقطة وكفى بأدبها - شعرا ونثرا - دليلا على ذلك. ومن هنا فإن مؤلفي الكتاب المدرسي لمادة الفرنسية انساقوا مع تيار الثقافة الفرنسية واستعذبوا كثيرا من النصوص بالرغم من مضمونها الاخلاقي واقحموها في ذلك الكتاب.

عامل التعليمات الرسمية

إن المطلع على التعليمات الرسمية المتعلقة بتعليم اللغة الفرنسية - انطلاقا من الثمانينيات -[52] يجدها تنص على أن "الانفتاح" على ثقافة وحضارة الأخر (أي الغرب) يعتبر من أهم الغايات المستهدفة من تعلم التلميذ المغربي للغة الفرنسية . إن اللغة الفرنسية بالنسبة لهذا التلميذ وسيلة للحصول على ثقافة مغايرة. وبما أن نصوص

---

[52] راجع مثلا منشورات "وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، قسم البرامج" من سنة 1985 إلى 1995، الملفات التربوية الخاصة باللغة الفرنسية.

هذه التعليمات لم تشر إلى استحضار المعيار الأخلاقي حين اختيار النصوص الأدبية والفكرية والتربوية المتعلقة بمادة اللغة الفرنسية، فإن الكتاب الندرسي المتعلق بهذه اللغة صدر طافحا بالنصوص اللاأخلاقية واللاتربوية.

مما لا شك فيه أن الاهتمام باللغات الاجنبية وتعليمها في المدارس والمعاهد والمؤسسات التعليمية بات أمرا ضروريا وحيويا في وقتنا المعاصر لاسباب اقتصادية وثقافية وسياسية واجتماعية. كما أن تطور تقنيات التواصل بشكل قوي ومدهش زاد في تعميق العلاقة الثقافية بين شعوب الارض مما لزم عنه الزيادة في الاقبال على تعلم مختلف اللغات العالمية. بيد أن هذه الظاهرة لا تخلو من انعكاسات سلبية إذا لم يكن ثمة توازن اقتصادي وثقافي وسياسي بين الشعب المتعلم والشعب الذي يملك اللغة المطلوب تعلمها، أو أن أحدهما كان مستعمرا من قبل الآخر، وكلا العلتان - ويا للاسف - متواجدتان فيما يخص العلاقة بين الشعب المغربي والشعب الفرنسي، وليت تعلم أبنائنا اللغة الفرنسية كان من أجل امتلاك ناصية تلك اللغة في حد ذاتها لاستعمالها كأداة معرفية وثقافية، اذ لو كانت الغاية كذلك لهان الخطب، غير أنهم يتعلمونها لكي « ينفتحوا» على الحضارة الغربية وخاصة منها الحضارة الفرنسية.

إن هذا الانفتاح الذي تنص عليه التعليمات الرسمية وكما يتصوره المسؤولون عن التربية والتعليم والثقافة عندنا وكما يتخيله مؤلفو الكتب المدرسية لمادة الفرنسية، هو ما أسميه بالاستغراب، وكثيرا ما يحلو لبعض « مثقفينا» المستغربين أن يماثل بين انفتاحنا هذا وانفتاح المسلمين الاوائل على ثقافتي الفرس والروم ونهلهم من علوم اليونان ومنطقهم، لكن شتان ما بينهما. واذا أردنا أن نوجز الكلام في هذه النقطة، قلنا إن هذا انفتاح ذل وذاك انفتاح عز.

وعملا بمنطق الانفتاح اللامشروط عكف أولئك المؤلفون على جمع نصوص تحتوي الطم والرم وصورا - تمت الاشارة اليها - غاية في السخافة واللاخلاقية.

ومن جهة أخرى فإن منطق الحضارة الغربية يلزم المنفتح عليها أن يلغي ذاته ومقوماته الثقافية والحضارية وهذا ما يؤدي - كما هو ملاحظ - الى ذوبان ثقافته

وحضارته في حضارة الغرب، ولقد اثبتت بعض الدراسات الانتروبولوجية المتعلقة بالمجتمع الغربي[53].إن الغربيين بسبب غرورهم وإعجابهم بأنفسهم، يعتقدون أن كل الحضارات الثقافات ينبغي أن تتلاشى وتفنى في حضارتهم، ومن تم نلمس كيف يسعى هؤلاء بما أوتوا من تقنيات ووسائل ايديولوجية للقضاء على كل حضارة أو ثقافة مناوئة لحضارتهم أو مغايرة لها، لان وجود أي تصور مختلف عن الكون والوجود يعد في نظرهم تهديدا لكيانهم ووجودهم.

ولولا أن دعائم هذه الحضارة ومبادئها ليست ثابتة على الاقل فيما تعلق بنظام الحياة الاجتماعية، وبالتالي شعور أصحاب هذه الحضارة بالخوف لما صدر منهم هذا الموقف من الثقافات والحضارات الأخرى. واذا استقرأنا التاريخ، ألفينا أن تواجد الحضارات وتعايشها وتزامنها، كان ظاهرة مألوفة، وأن الحروب بين الدول أو المجموعات الحضارية قديما كانت لأهداف اقتصادية أو سياسية أو غيرها، ولم تكن تهدف إلى القضاء على الروح الثقافية. بل إن التاريخ يحدثنا كثيرا عن تبني الغالب ثقافة المغلوب.

"بما أن الحضارة الغربية تسعى للقضاء على غيرها من الحضارات، فإنه يمكننا نعتها بكونها "لا حضارة" "Décivilisation" ..... إن الحضارة الغربية لا تقبل غيرها من الحضارات ولذا فهي تعمل جاهدة لتخريبها..... إن الغرب عالم وحيد، يدعو إلى الانسان الوحيد والأمة الوحيدة والحضارة الوحيدة، وكل ما يتعلق بالكثرة أو بالإنسانية بمعنى الجمع والكثرة يعتبر محظورا ومرفوضا..."[54]

---

53 ـ أنظر مثلا كتابات ك. ليفي ستراوس حول الثقافة الحضارة الغربية مثل كتابه "الإنسان والثقافة"

54 - R. Jaulin "La Décivilisation politique et pratique de l'éthnocide" Editions Complexe Bruxelles 1974 p 65 et 83.

4-2- مادة الفكر الإسلامي والفلسفة

4-2-1- تمهيد

لاشك أن القارئ لعنوان كتاب :"الفكر الاسلامي والفلسفة"، سيتصور للوهلة الأولى أن نصف ماورد فيه متعلق بالفكر الإسلامي والنصف الآخر يضم مباحث في الفلسفة، في حين أن واضعيه أفردوا للفلسفة الغربية والعلوم الانسانية خمسة أسداس مجموعه، وخصصوا للفكر الاسلامي سدسا واحدا، أي خمسين صفحة من مجموع ثلاثمائة صفحة. كما أنهم لم يلتزموا بما وضعوه كعنوان لمؤلفهم، ذلك أنهم بدلا من أن يناقشوا في السدس الأول من هذاالكتاب المدرسي قضايا متعلقة بالفكر الاسلامي الواسع، تحدثوا فقط عن الجانب الفلسفي في الاسلام، فتناولوا تحت عنوان : مكونات الفكر الفلسفي في الاسلام ثلاثة مباحث: أ - مبحث علم الكلام (مع التركيز بالأخص على المعتزلة) ب - مبحث العقل والنقل ج - مبحث التصوف.

يستفاد من هذا أن وضع كلمة الفكر الإسلامي على واجهة الكتاب المدرسي ليس إلا نوعا من أنواع التمويه. بالإضافة الى أن اختزال الفكر الاسلامي بأجمعه في الجانب الفلسفي فقط، ينم عن شذوذ وضعف في الرؤية وفي التصور المعرفي عند واضعي الكتاب. ثم إن الجانب الفلسفي- الذي تم التركيز عليه واعتباره رمز الفكر الاسلامي- يمثل بميتافيزيقيته المتجذرة في الأفلاطونية والارسطية، أغرب كتلة نظرية دخيلة تسربت الى جسم الفكر الاسلامي. وليس أدل على كونها دخيلة وأجنبية من موقف حكماء الاسلام وعلمائه كالشافعي وابن يتيمة وابن العربي المعافري وابن خلدون وغيرهم من منطق وفلسفة اليونان الميتافيزيقية.

ومما لاريب فيه أن الفكر الفلسفي الميتافيزيقي على الخصوص يتنافر مع روح التجربة والاستقراء، فالتاريخ يخبرنا أن فلاسفة اليونان يمتهنون العمل اليدوي ويحتقرون

المهن والعلوم التجريبية المادية لأن عقولهم كانت متعلقة بعالم المثل والعالم الالهي حتى أطلق عليهم متفلسفة الاسلام اسم "الفلاسفة المتألهون" وعلى رأسهم أفلاطون.

ثم ان الفلسفة في العصر الحديث لم يكتب لها الاستمرار في أوربا إلا عندما سقطت من السماء الى الارض بصفة نهائية وأصبحت مادية صرفة خصوصا مع فلاسفة القرنين 18و 19م، وبعد ذلك طردت تماما من حقل المعرفة وأصبحت في القرن العشرين بلاموضوع مستقل، بعدما استقلت العلوم الانسانية وأخد كل علم انساني او طبيعي مكانه داخل المجال العلمي والمعرفي، وبقيت الفلسفة تدور وتنتقل في متاهات ومعانات مادية ممزوجة بنوع من الميتافيزيقا الأرضية. وهذا ماجسدته الوجودية ثم البنيوية فالفلسفة التفكيكية أخيرا .

إن التعارض الحاد القائم بين روح التفكير العلمي والاستقرائي والتجريبي، الذي ساد أوربا خلال القرون الأخيرة، وروح التفكير الفلسفي المحض الذي يأبى- بالرغم من اتجاهه المادي الأخير ومحاولته لتمثل عقلية الانسان الغربي المعاصر- إلا أن يحلق في أجواء ميتافيزيقية، هذا التعارض الحاد والعميق هو الذي أدى الى امتهان واحتقار الفكر الفلسفي المعاصر في الغرب. وعلى سبيل المثال فان اشكالية الوجود والعدم التي أفرد لها الفيلسوف جان بول سارتر مجلدا ضخما وناقشها مناقشة ميتافيزيقية أرضية عميقة، هذه الاشكالية لم يكن لها صدى قوي في الأوساط الأوربية المثقفة باستثناء المجموعات القليلة المهتمة بالفلسفة، لأنها لاتعكس روح الفكر الأوربي وتوجهاته العلمية والعملية وإن كانت تعبر الى حد ما عن أزمة الحضارة الغربية.

ولعل هناك تشابها بين هذا الموقف الغربي من الفلسفة المحضة وبين الموقف الإسلامي منها. يقول سامي النشار : «لقد سارت الفلسفة اليونانية على المنهج الذي خطه لها سقراط حين جعل غايتها الاساسية البحث عن الماهيات أو الجواهر الثابتة للأشياء. الشئ الذي دفع بأفلاطون الى تطوير الماهيات هذه فقال "بعالم المثل" المجردة التي يرجع اليها كل شئ في العالم المحسوس، وجعل غاية الفيلسوف إدراك ذلك العالم المجرد بصفة دائمة ومستمرة... ثم جاء المنطق الصوري الأرسطي يؤكد بصفة نهائية

عزوف الفكر اليوناني عن التجربة والتقليل من شأن الاستقراء" واعتباره من المستويات السفلى من المعرفة... وهذا كله يتعارض كليا مع طبيعة الفكر الإسلامي انطلاقا من القرآن الكريم حتى مفكري الإسلام، ذلك الفكر الذي أثبت تشبهثه الدائم بالتجربة واعتبارها - مع العقل - عنصران لاينفصلان أبدا في كل محاولة "للمعرفة الصحيحة". ومن ثم جاء عزوف مفكري الإسلام عن الخوض في كل تفكير ميتافيزيقي أو البحث عن الجواهر كما يفعل الفلاسفة اليونان، وفضلوا البقاء ضمن ميدان التجربة وميدان "خصائصها" المحسوسة».[55]

ومن ناحية أخرى يرى القوميون واليساريون في المجتمعات الإسلامية أن انتصاب الفلسفة وقيام المشروع الفلسفي شرط أساسي للانخراط في الحداثة الفكرية ومسايرة العصر، ويرون "أن الفلسفة العربية المعاصرة وعت تماما ضرورة محاورة الواقع العربي للمساهمة في تطوير البنية الفكرية العربية وجعلها أكثر قدرة على فهم العصر والتحاور معه".

لكن ماذا يقصد هؤلاء بالفلسفة العربية المعاصرة؟ لعلهم يقصدون بها المحاولات الفلسفية التي ظهرت عند بعض المفكرين العرب في القرن العشرين، مثل محاولات عبد الرحمن بدوي وعزيز الحبابي وإلياس مرقص وغيرهم. وحتى لو فرضنا أن انتاج هؤلاء الأشخاص يمثل إنتاجا فلسفيا، فهل يمكن اعتباره عطاء ذاتيا وإبداعا أصيلا ؟ كلا إنه عطاء قائم على الاستيراد والتقليد وخاضع لقانون الغالب والمغلوب.

إن من المشتغلين بالفلسفة في العالم الإسلامي من اهتم بتعريب وترجمة التراث الفلسفي الغربي، ومنهم من أعلن انتماءه الى مذاهب فلسفية معينة لاعتقاده أنها أكثر تلاؤما مع واقعنا الاجتماعي والثقافي، فالماركسيون ظنوا أن الفلسفة الماركسية تمثل فلسفة العصر، واعتبروا تمثلها شرطا أساسيا لتقدم مجتماعاتنا وتحررها، بينما اتجه آخرون للدعوة الى الفلسفة الوضعية باعتبارها مناهضة للميتافيزيقا.

[55] - سامي النشار (نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام) دار المعارف مصر ج 1 ص 33-34

وفي اطار احياء الفلسفة الإسلامية مال بعضهم (حسبين مروه، طيب تيزني...) الى فرض قوالب التصور المادي للفلسفة الماركسية على التفلسف الإسلامي، وهكذا جعلوا من فلسفة الفارابي وابن سينا وابن رشد فلسفة عقلانية مادية أكثر منها ميتافيزيقية. ويتبين من هذا الى أي حد لعبت ايديولوجية الفلسفة الماركسية بعقول هؤلاء المقلدين البلهاء، فأعمت بصيرتهم وجعلتهم كالببغاوات يرددون أقوال وأفكار أسيادهم. وقد يتساءل البعض الآن : ماهي الوضعية العقلية والنفسية لهؤلاء المستغربين إزاء "مشروعهم العقلي الجبار" في "مركسة" التفلسف الإسلامي بعد أن غاب ضياء الفجر الكاذب عن علم التحليل الماركسي واتضحت للعالم خرافة النظرية العلمية الماركسية؟

وهناك من يدعو الى إحياء التفلسف الإسلامي وإدماجه في ثقافتنا المعاصرة باعتبار أن متفلسفة الإسلام كانوا مرموقين في العلوم الأخرى كالطب والكيمياء والتاريخ. معنى هذا أن التقدم في العلوم يستلزم التعمق في الفلسفة والأخد بأسبابها والتحليق في أجوائها، غير أن شواهد التاريخ تثبت عكس هذه الرؤية، فقد بزغ كثير من المسلمين في علوم معينة دون أن يكون لهم مذهب فلسفي معين، ومن بينهم على سبيل المثال ابن زهر الطبيب الأندلسي مكتشف الدورة الدموية، والادريسي عبقري الجغرافية وابن خلدون واضع أسس علم العمران ومصحح منهج التأريخ. وابن الهيثم صاحب الاكتشافات في العلوم البصرية والبيروني وغيرهم.

ثم مامعنى إحياء الفلسفة الإسلامية؟ هل معناه إعمال النظر في هذا التراث الفكري ومايضم من علوم منطقية وطبيعية قصد الاستفادة منه بعد تنقيحه وتصفيته من الشوائب وإعادة توظيف مايمكن توظيفه مما يتعلق بالمنهج المنطقي المعرفي والمنهج الاستقرائي العلمي وكذا الحقائق العلمية المختلفة؟ أم أن المقصود من الإحياء التركيز على القضايا الفلسفية المحضة والأمور الميتافيزيقية التي استنزفت- زمن طويلا- عقول كثير من المتفلسفة وعلماء الكلام ؟

إذا كان المعنى الأول هو المراد بالإحياء فأكرم به من مراد وأنعم وياليتنا وفينا تراثنا العملي والمعرفي حقه ولم ندخر وقتا في العمل على استنطاق روح هذا الثرات واستلهام

ذخائره وكنوزه. أما ان أريد به المعنى الثاني فما أشأمه وأضله من اختيار إذ ماذا عسانا نستفيد من إثارة قضايا وتصورات فلسفية ميتافيزيقية مثل العقل الأول والعقول العشرة التي فاضت عنه والعقل الفعال عقل فلك القمر واهب الصور العقلية للإنسان، أو ممكن الوجود بذاته واجب الوجود بغيره أو حدوث العالم وقدمه أو الجزء الذي لايتجزء وعلاقته بالمشيئة والإرادة الى غير ذلك من القضايا التي لعب فيها، التأثير اليوناني وتأثير العقائد الشرقية دورا خطيرا.

ومال بعضهم في العقود الأخيرة من هذا القرن مثل محمود قاسم الى اعتبار فلسفة ابن رشد نموذجا للعقلانية الإسلامية، ومن هنا يجب اقتفاء أثر هذا الفيلسوف و "تجديد العقلية العربية انطلاقا من قراءة جديدة لنصوص الفلسة الرشدية" . لكن المسألة ماهي في الحقيقة إلا ترجيح للعقل على النقل، فلقد أصبح ابن رشد ممثلا للمشائية الأرسطية في الأندلس ووقع تحت تأثير الفلسفة اليونانية التي كانت وقتئذ تشكل ايديولوجيا من ايديولوجيات الاشتراكية والليبيرالية وبحثوا في كثير من النصوص الدينية لكي يبرروا بها موقفهم فقالوا بأن الإسلام يدعو الى الليبيرالية ويدعو الى الاشتراكية ...

إن كل المحاولات الفكرية والفلسفية التي حاولت أن تعطي للعقل مجالا أكثر مما منحه إياه خالقه باءت بالفشل واصدمت مع نصوص الكتاب والسنة القاطعة، فكما كانت محاولة ابن رشد - في الفلسفة التوفيقية- صيحة في وادي كذلك عرفت الدعوة الى التوفيق بين الإسلام والإيديولوجيات المعاصرة فشلا ذريعا.

وبما أن المجال لايسمح بتناول كل المباحث التي تضمها أبواب الكتاب المدرسي الأربعة [56]. فسيتم التركيز على الفصل الأول من الباب الرابع والذي يحمل عنوان: "البعد السيكولوجي"

[56] - كان بودي أن أتناول بالدراسة والتحليل فصولا أخرى خاصة فصلي علم الإجتماع وعلم التاريخ حيث تجلت الروح الاستغرابية في أبهى مظاهرها . لكنني اختصرت على فصل علم النفس الذي بدوره لم يسلم من الرؤية الاستغرابية .

4-2-2- في العلوم الإنسانية : علم النفس أو البعد السيكولوجي

4-2-2-1- التحليل النفسي

يأخذ مصطلح التحليل النفسي أكثر من دلالة، ويرجع ذلك الى تشعب مجالات البحث التي اهتمت بها مدرسة التحليل النفسي، وتباين اختصاصات أنصاره، ففي الميدان الطبي الضيق يقصد بالتحليل النفسي :" منهج خاص في العلاج الطبي ابتكره الأستاذ فرويد لشفاء طائفة معينة من الاضطرابات العصبية، وهذا المعنى المحدود هو الذي استخدمت فيه أول الأمر" ولما كان اهتمام فرويد منصبا-في الأساس- على تحديد ميكانيزمات الحياة النفسية التي لانشعر بها، فقد اعتبر التحليل النفسي :"فنا خاصا للبحث في أعماق النفس" إلا أن تشعب الميادين التي امتدت إليها اهتمامات علماء التحليل النفسي بمافيه رائدهم فرويد، كالإهتمام بالأحلام، والنكت والنسيان، والإبداع الفني، والظاهرة الدينية، والقيم الأخلاقية، ونشوء الحضارة والتاريخ الإنساني، والميدان الأتنولوجي... كل ذلك جعل الرصيد المعرفي لمدرسة التحليل النفسي واسعا ولايقتصر على "فن العلاج"، ومن ثم كان التحليل النفسي يقصد به :"...المعارف التي اكتسبناها من تطبيق هذا المنهج (أي التحليل النفسي كمنهج علاجي)". والتحليل النفسي بذلك يرادف :"علم اللاشعور"، بمعنى إذا كان التحليل النفسي بدا خطواته الأولى في ميدان الطب، وفي دائرة ضيقة منه هي "الأمراض العصابية"، فإن ميل فرويد الى "التنظير" و"التفلسف" فتح أمام التحليل النفسي أكثر من افق فكري وفلسفي خاصة عندما عزم على وضع نظرية متكاملة في الغرائز. والنظرية عادة ماتتجاوز المعطيات التجريبية والملاحظات الإكلينيكية الى مستوى التعميم والتجريد الشئ الذي انتهى الى "تجاوز حدود التحليل النفسي". فبالإحتكاك بميادين مختلفة والحوار مع دوائر ثقافية مباينة للميدان الطبي:"أصبح لفظ التحليل النفسي ذاته لفظا مبهما، فبعد أن كان في الأصل

إسما لوسيلة علاجية خاصة، أضحى الآن فضلا عن ذلك، إسما لعلم العمليات النفسية اللاشعورية"[57]

لقد ذهب الباحثون الغربيون الى أن التحليل النفسي لم يقتصر تأثيره فقط في التيارات الفلسفية الحديثة كالوجودية والبنيوية والشخصانية ...بل كان له أبلغ الأثر في علم النفس وسائرالعلوم الإنسانية الإجتماعية والتربوية والسياسية والتاريخية وكذا في الأدب والفن، إن علم الاجتماع الغربي يستخدم، على نطاق واسع، التحليل النفسي لدراسة الشخصية والمجتمع لدرجة أصبح معها التفسير الفرويدي لمختلف الظواهر الإجتماعية ، نوعا من النموذج المقولب الذي بواسطته يمكن تفسير كل شئ. ولما كثرت الإشارة من قبل علماء الإجتماع الى تكامل نظرياتالتحليل النفسي وعلم الإجتماع برزت الى الدعوة الى تطوير علم جديد هو "سوسيولوجيا التحليل النفسي" كما يعتبر "التحليل النفسي التاريخي" نفسه علما مستقلا يربط تاريخ الأحداث التاريخية ونشاط وأعمال رجال الدولة والزعماء السياسيين ربطا مباشرا بفهم التحليل النفسي للمادة التاريخية.

وتأثر القانون الجنائي أيضا بنظريات التحليل النفسي. ذلك أن بعض كتابات فرويد تضم أفكارا تتعلق بفهم التحليل النفسي لسيكولوجية المجرم. وهذا الفهم يأخد به كثير من العاملين في مجال الحقوق والقانون.

إن سلوك الفرد المخالف للقانون له علاقة-عند فرويد- بما يتميز به الإنسان من شعور بالذنب ناجم عن"عقدة أذيب". وهو رد فعل على النوايا الإجرامية في سن الطفولة. عندما يطمح الطفل بصوره لاشعورية الى إبعاد أبيه، والحلول محله في علاقات غرامية مع أمه . إن من مواضيع التحليل النفسي استقطبت ألوان الإبداع الأدبي مثل مسرح العبث والسريالية والدراما وشعر الاعتزال والانقطاع عن العالم وفنونا من الأدب المنثور. واكتسبت افكار ونظريات التحليل النفسي شعبية خاصة وانتشارا كبيرا في

[57] - وزارة التربية الوطنية (المؤلفون) الفكر الإسلامي والفلسفة " السنة الثالثة الثانوية " ... ص 278

الأدب الغربي المعاصر كما أن كتابات بعض الأدباء من أنصار الإتجاه الفرويدي تركز على الخلفية الجنسية لمواقف الفرد الحياتية...

ومن ناحية أخرى فان التحليل النفسي هو علم الشخصية، والشخصية في مجموعها كما تصورها فرويد تتألف من ثلاثة أجهزة رئيسة :الهو والأنا، والأنا الأعلى. إن هذه الأجهزة الثلاثة تؤلف عند الشخص السليم عقليا كيانا متجانسا وتمكنه من ممارسة نشاطه بطريقة مجدية وفعالة. في حين إذا اضطربت موازين تلك الشخصية قيل عن الشخص أنه شاذ.

"والهو" منبع الطاقة البيولوجية والنفسية التي يولد الفرد مزودا بها فهو يضم الدوافع الفطرية التي ترجع الى ميراث النوع الإنساني كله: الحاجات الفسيولوجية وغريزة الجنس وغريزة العدوان. وبعبارة أخرى فهو طبيعة الإنسان الحيوانية قبل أن يتناولها المجتمع بالتحوير والتهذيب وهو جانب لاشعوري عميق (...)

والأنا هو جانب الشخصية يتكون بالتدريج من اتصال الطفل بالعالم الخارجي الواقعي عن طريق حواسه... وهو مركز الشعور والإدراك والتفكير وهو المشرف على افعالنا الإرادية، كما أن للانا وجهين وجه يطل على الدوافع الفطرية الغريزية في "الهو" والآخر يطل على العالم الخارجي عن طريق الحواس . ووظيفته هي التوفيق بين مطالب الهو والظروف الخارجية. و"الأنا الأعلى" هو جملة القيم والمعايير والمعتقدات والمبادئ الخلقية التي يستخدمها الفرد في الحكم على دوافعه وسلوكه والتي يهتدي بها في تفكيره وافعاله. إنه حصيلة عملية التطبيع الإجتماعي. وهو من حيث وظيفته جانب الشخصية الذي يوجه وينتقد ويوقع العقاب. أما من حيث هو قوة محركة فيمكن تعريفه بأنه استعداد لاشعوري دافع مانع رادع مكتسب على أساس من الخوف والحب والإحترام[58]

بعد هذه التوطئة أعود الى نص الكتاب المدرسي حول التحليل النفسي. فأقول إن مؤلفي الكتاب لم يهتموا بنقد نظرية التحليل النفسي بالرغم من الأساس الفلسفي

---

[58] - د أحمد عزت راجح "أصول علم النفس" مطابع الأهرام التجارية القاهرة 1973 ص 410-411

الذي تقوم عليه. ذلك أن النظريات كلما أغرقت في التجريد الفلسفي كلما ابتعدت عن الرؤية العلمية."مما يثير الإنتباه الى أن فرويد قد عاش في جل كتاباته سواء المبكرة منها كتفسير الأحلام، أو المتأخرة مثل "الأنا والهو"، وما فوق مبدأ اللذة، وموسى والتوحيد و"عياء في الحضارة"...-نوعا من القلق المعرفي المتمثل في عدم اقراره صراحة بمشروعية "التأمل الفلسفي" كمساعد ورديف للبحث العلمي. فتارة يدعي أنه تجنب :"في حذر أي انغماس في صميم الفلسفة، وكان مافطرت عليه من عجز فلسفي خير ميسر لهذا التجنب" وتارة يقول :"إنه لم يقرأ "فاخنر" و"شوبنهاور" و"نيتشه" ...إلا بعد الوصول الى اكتشافاته، ويستغرب من تطابقها مع أفكار أولئك الفلاسفة، وتارة يؤكد فرويد - وأحيانا في الكتاب الواحد- أنه ابتداءا من كتابه "مافوق مبدأ اللذة" قد أطلق :"العنان للميل الى التفلسف الذي كبحته زمنا طويلا، وأعملت فكري في حل جديد لمشكلة الغرائز...". ورغم هذا التصريح فان فرويد طالما يحاول أن يجعلنا "نعتقد أن التحليل النفسي ليس (تصور الكون) ولايمكن البتة أن يصبح كذلك"، بمعنى يعمل ماوسعه لتجنب الدخول في خانة الفلاسفة أو شغل حيز معين في سياق تاريخ الفلسفة، رغم أن تأملات فرويد- وأتباعه- لم تقتصر على الظواهر المرضية التي انطلقت منها، بل امتدت بعيدا الى أن شملت الطبيعة والثقافة، والتاريخ، والدين، والحرب، والسياسة، والفن، والرياضة، والأساطير...حتى أصبح التحليل النفسي - بجهازه المفهومي المنطلق من نظرية الغرائز ومفاهيم المقاومة والكبت والجنسة واللاشعور، وخبرات الطفولة - يفسر كل ظاهرة انطلاقا من نفس التصور وبواسطة نفس المفاهيم، ومع ذلك يتجنب ماأمكن ادراج نفسه في سياق الفلاسفة".

"إلا أننا نعتقد أن التحليل النفسي في حقيقة الأمر لم يكن مجرد أسلوب علاجي في مجال الطب النفسي، بل هو عبارة عن نظرة شاملة للكون، بمعنى أنه فلسفة لها خصوصيتها المتمثلة في قولها بتصور خاص عن الإنسان والكون والمجتمع والتاريخ والحضارة، وهذا مايمكن ملاحظته في ما سبق ذكره عن بنية اللاشعور عند فرويد من جهة، ومايمكن ملاحظته من خلال توضيح نظريته في الغرائز من جهة ثانية.

ورغم مالقيت تأملاته وفرضياته من اعتراض علماء النفس والأطباء في عصره باعتبارها مجرد "نزوة فلسفية" وشطحة من شطحاتها، رغم ذلك قد تمسك فرويد برأيه وسار قدما في أبحاثه، لم لا؟ وهو القائل : "لقد حافظ ذهننا على حرية اختراع صلات وعلاقات ليس لها من معادل البتة في الواقع". بناء على ذلك ما بقي شك في كون فرويد كان فيلسوفا؟".[59] لقد كان فرويد" طبيبا ومعالجا نفسيا وعالما فسيولوجيا. كان "فرويد" كل هؤلاء معا على حد سواء. ولكنه كان أيضا أكثر من هذا كان فيلسوفا. وقد وقعنا على إشارة الى هذا في خطاب بعث به الى صديق في سنة 1896 ذكر فيه :"لم أكتب كتابا أتمنى شيئا أكثر من المعرفة الفلسفية، وأنا الآن في طريقي الى تحقيق هذه الأمنية بالانتقال من الطب الى علم النفس[60].

معنى هذا أن فرويد يعتبر علم النفس فلسفة وبالتالي فان التحليل النفسي الإبن الرضيع لعلم النفس يكون قد نشأ انطلاقا من مبادئ فلسفية. إن النزاهة العلمية تقتضي أن تعرض ولو بإيجاز وجهة نظر بعض الأطباء والعلماء الذين عارضوا نظرية التحليل النفسي وقدموا الحجج على تهافتها وخاصة بعض زملائه ومعاصريه أمثال يونغ وآدلر وغيرهما حتى يتمكن الطالب من تكوين تصور شامل عن نظرية التحليل النفسي ونربى لديه ملكة النقد. إن مؤلفي الكتاب بالرغم من إشارتهم لعلاقة التحليل النفسي بالفلسفة لم يتورعوا من إضفاء الشرعية العلمية على التحليل النفسي والمفاهيم المتعلقة به مثل مفهوم اللاشعور وغيره من المفاهيم كما سيتبين بعد قليل، كما أنه كان ينبغي لهم أن يميطوا اللثام عن نظرية التحليل النفسي انطلاقا من شخصية مؤلفها فرويد وتكوينه الثقافي والعقدي لا سيما أن الفكر الفلسفي باعتباره فكرا ذاتيا له علاقة متينة بشخصية الفيلسوف ومذهبه في الحياة وتصوره للوجود. ويعتبر الكاتب الفرنسي المعاصر دافيد باكان من بين عدد كبير من الكتاب والباحثين الذين اهتموا بابراز الارتباط بين نظرية التحليل النفسي والعقيدة اليهودية عند فرويد.

---

[59] - وزارة التربية الوطنية : الفكر الإسلامي والفلسفة . (الكتاب المدرسي) ص 284 - 285

[60] - كلفن هال " أصول علم النفس الفرويدي" ترجمة د م فتحي الشنيطي / دار النهضة العربية بيروت 1970 ص 2

"أتى والد فرويد من غاليسي، حيث تسود الهاسيديه، وهي شكل متأخر وواسع الإنتشار من الصوفية واليهودية، يقول فرويد في رسالته الى راباك أن والده أتى من وسط هاسيدي "[61].

"فهو على سبيل المثال يقر باحساسه بيهوديته في "حياتي والتحليل والنفسي" إذ يقول:

"ولدت في السادس من آيار -مايو- 1856، في فرايبورغ بمورافيا ، كان والدي يهوديين وبقيت أنا كذلك"

ويتكرر هذا التوكيد حين دخوله الجامعة.

"عند التحاقي بالجامعة عام 1873 عانيت من خيبة الأمل الشئ الكثير. فقد واجهت التزاما غربيا، كان على أن أشعر أنني دون غيري من الناس وأنني غريب عنهم لأنني كنت يهوديا..." ثم يجزم بفعالية التاثير التوراني عليه.

"إن استغراقي المبكر في التاريخ التوراتي (منذ تعلمت القراءة تقريبا) كان له، كما اكتشفت ذلك فيما بعد، تأثيرا ثابتا على وجهة اهتمامي"[62].

"من الممكن القول أن هناك استعدادا ثقافيا بين يهود فيينا للتحليل النفسي، ذلك أن أول مستمع لافكار فرويد عن التحليل كانت "جمعيته اليهودية " :بناي برث، وأن أوائل المحللين كانوا جميعا من اليهود. وأهم شخصية غير يهودية بينهم كانت يونغ، الذي ينتمي الى تراث صوفي مسيحي، نذكر هنا ماحدث في المؤتمر الدولي الثاني للتحليل النفسي في نومبورغ عام 1910. يومها اقترح فرويد يونغ رئيسا. فحصل اجتماع احتجاجي في إحدى غرف الفندق قال فيه فرويد :

إن أغلبكم يهود. وبالتالي غير قادرين على اكتساب الأصدقاء للعقيدة الجديدة : على اليهود أن يكتفوا بفتح الطريق. من الضروري أن أنسج علاقات مع الوسط العلمي لأنني أتقدم في السن، وقد تعبت من الهجمات المتواصلة علي. جميعنا في خطر"[63] !!؟

---

[61] ـ دافيد باكان "فرويد والتراث الصوفي اليهودي" ترجمة د طلال عتريسي المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت 1988 ص 56

[62] ـ دافيد باكان نفس المرجع ص 9

[63] ـ دافيد باكان نفس المرجع ص 58

"فتحدث تيو برمير في كتابه "فرويد قارئ الثوراة عن أربعمائة نص توراتي اكتشفها في كتابات فرويد ومراسلاته، وبحث عن علاقته بالكتابات المقدسة، وتماهيه ببعض الشخصيات التوراتية وأهمها موسى ويوسف، الأول كمخلص لشعبه والثاني كمفسر الأحلام. كما ذكر ارنست سيمون وجود نصوص توراتية في مراسلات هذا الأخير مع مارتا وفليس، تشير الى معرفة جيدة بالثوراة. وأشار ألكسندر كراينستاين إلى تأثيرات فرويد، ومن بينها التوراة على أحلامه، وكذلك فعل جوهاشيم شارنبرغ. أما الأصول التلمودية للفكر التحليلي فقد أفرد لها جيرار حداد كتابه:" الطفل غير الشرعي. المصادر التلمودية للتحليل النفسي" (1981). وكان بول ريكور قد تناول هذه الفكرة أيضا في كتابه "دراسة حول التأويل عند فرويد" حيث ربط بين الشك عند فرويد وطريقة التفكير التلمودية والمأثور الشفوي "[64].

كذلك حين نلاحظ الاستخدام الخارق للرمز الشهوي في الكابال، تقل دهشتنا للموقع المميز للجنس في الفرويدية. من هنا نستنتج أن الامتداد مباشر، لقد رفض فرويد اليهودية التقليدية، لهذا سمح لنفسه باللجوء الى ثراث طويل من البدع:التراث الصوفي. النتيجة: وجد التحليل النفسي في هذا التصوف اليهودي نفسه" [65]

"وفقا لأطروحة هذا الكتاب يجب أن تفسر مساهمة فرويد في خطوطها الكبرى، على أنها صياغة معاصرة لتاريخ التصوف اليهودي، ومساهمة معاصرة، في هذا التاريخ .إن فرويد بطريقة واعية أو لاواعية قد علمن التصوف اليهودي: ويمكن اعتبار التحليل النفسي بحق هذه العلمنة " [66].

"هذا ليس كل شئ، فبعد أن حارب ظلم الشريعة، وجرد التراث من أسلحته، وقتل موسى، سمح فرويد لنفسه باستعادة ماهو أنفع له في صراعه الصعب. إنها وليمة جديدة على حساب الطوطم. وبقتله لموسى قتل الشريعة كوصية مقدسة، إلا أنه حفظ الوصية التي فسرها كما شاء. وهو يكرر أنه فخور بالانتماء الى الشعب الذي أعطى التوراة للعالم: ويقول بأن الاضطهاد ولد لدى اليهود مميزات خاصة، التعود على الوحدة، وعلى

---

[64] - دافيد باكان " " ص 7 - 8
[65] - دافيد باكان " " ص 269
[66] - دافيد باكان " " ص 34

البعد، والفكر النقدي، ويضيف بأنه ماكان يمكن إلا ليهودي أن يخترع التحليل النفسي إلخ...باختصار، إنه يسترجع يهوديته هذا المرة كتراث ثقافي وكنفس جماعية "[67].

إن المطلع على تاريخ اليهود من سقوط الأندلس الى مشارف القرن العشرين يجده مليئا بأحداث اجتماعية ودينية وسياسية كانت لها مضاعفات خطيرة على الجماعات اليهودية في أوروبا، فبعد طرد المسيحيين لليهود من اسبانيا سنة 1492 بدأت سلسة من المحن والمدابح عاناها اليهود أشد المعاناة. ففي سنة 1648 تعرض يهود أوروبا الشرقية لمدبحة فضيعة ذهب ضحيتها مايقدر بثلاثمائة ألف يهودي، وتوالت الاضطهادات حتى زمن فرويد ذلك أن الخلاف الديني بين المسيحية واليهودية ظل قائما طوال القرون بالإضافة الى أن المسيحيين كانوا يتهمون اليهود بقتل الصبيان المسيحيين لإقامة بعض الطقوس الدينية اليهودية وقد عاش فرويد نفسه حادثة من هذا النوع ولمس اضطهاد اليهود من جراء ذلك، "تعتبر بداية 1881، بداية لتشكل اليهودية الحديثة. خلال أكثر من عشرين عاما، ضجت أوروبا بصرخات المجازر البشعة كعقاب على القتل الطقسي المزعوم الذي يمارسه اليهود. من حين لآخر نكشف جثة، من الأفضل أن تكون لامرأة صبية مغتصبة، سحب دمها يهودي يحتفل بعيد الفصح. لقد عاش فرويد الذي كان يبلغ الخامسة والعشرين من العمر في 1881، بداية حياته في هذا المناخ اليومي من الكابوس..." [68].

"يلاحظ فرويد أن غير اليهود يمارسون على اليهودي اضطهادا لايطاق يجده في حياته المهنية ، والاجتماعية، والتاريخية، كما يكتشف أن تراثه الخاص يسبب له اضطهادا أكثر قسوة ويقيده داخليا "(......)

"من هذا التصور تستمر قراءة العمل الذي تم انجازه، حيث يسطع ويتماسك. إن الاعتراض الفرويدي على الدين هو، ببداهة، تصفية حساب مع الدين اليهودي أولا، ومع المسيحية أيضا، وبالتالي مع كل دين، من هنا تصبح الحجج التي يقدمها حججا عالمية" [69]

---

[67] - دافيد باكان " " ص 272

[68] - دافيد باكان " " ص 264

[69]- دافيد باكان " " ص 266

"يمكن القول أيضا، وهذا مااعتقده نوعا ما، أن العلمنة هي على الأرجح الطريقة الوحيدة لإنقاد التراث اليهودي مثل هذا التكيف فقط يسمح فيما يبدو للإرث اليهودي أن يؤخد من جديد ويستمر اليهود في المستقبل وهذا باختصار مايفعله فرويد" [70].

تحت ضغوط العداء للسامية رأى فرويد أن الحل يكمن في الثورة على اليهودية التقليدية وذلك لكي يتمكن اليهود من الاندماج في العالم الغربي ويتجنبوا النفي والتشريد بل الإبادة. ومن نقده للديانة اليهودية انتقل الى نقده لمفهوم الدين عموما. ويذكر الباحثون أن آخر تاليف له هو كتاب "موسى والتوحيد" حيث اعتبر موسى اسطورة من نسج خيال اليهود... غير أن رفضه للشريعة اليهودية لايعني رفضه لليهودية ككل. فقد ظل طوال حياته معتزا بيهوديته، وكان يعارض بشدة قضية اعتناق اليهود للمسيحية خلال مطلع القرن العشرين.

إن فرويد كما سبقت الإشارة الى ذلك: "حفظ الوصية التي فسرها كما شاء"- احتفظ بكثير من الافكار الدينية المحرفة والتي استخدمها في صياغة بعض المفاهيم المتعلقة بالتحليل النفسي منها مفهوم الليبيدو أو الجنس...إلخ. وهكذا فإن صياغته للأفكار الجنسية- التي سنطلع عليها بعد قليل- والمتضمنة في الكتب المقدسة عند اليهود مثل الكابال والزوهار، أقول إن صياغته لتلك الأفكار بطريقة علمية- كما يدعى هو وأتباعه- مكنه من المحافظة على استمرارية التراث اليهودي الصوفي الهاسيدي، بل صيره ثراثا وفكرا عالميا دون وعي من الناس. وهذا مايزيد من اقتناعي بفرضية بعض الباحثين المهتمين باثر الفكر اليهودي في الثقافة والفلسفة الغربية، تلك الفرضية التي مفادها أن عملية تهويد الفكر الغربي باتت من الأمور المسلم بها.

"لعب التصوف اليهودي دورا خاصا في الصلات بين اليهود والعالم الغربي، فشكل داخل اليهودية، خصوصا بعد القرن السابع عشر، حركة ثورية ضد نمط الحياة اليهودية

---

[70] - دافيد باكان " " ص 270

التقليدية. فتزعزعت قواعد اليهودية الكلاسيكية، وبات دخول اليهود في التيارات الواسعة للعالم الغربي أكثر يسرا" [71]

4-2-2-2- مفهوم اللاشعور

جاء في الكتاب المذكور مايلي:

"يعتبر مفهوم "اللاشعور" من المفاهيم العلمية الاساسية التي يمكن القول أنها أحدثث ثورة ابستيمولوجية في ميدان علم النفس، والتي شملت ميادين انسانية أخرى كالإتنولوجيا والأنثروبولوجيا، واللسنيات، بل حتى في مجال ابستمولوجيا العلوم المسماة "دقيقة" مثل الفيزياء.

وقد استطاع مؤسس التحليل النفسي الفيلسوف والطبيب النمساوي "سيغموند فرويد" أن يفسر الكثير من الظواهير الإجتماعية، والسياسية، والفنية، والإتنولوجية، والدينية..." [72]

"بينا من قبل كيف انتهت الملاحظات الإكلينيكية، في علاقة فرويد ببعض المرضى النفسانيين الى وضع فرضية اللاشعور، هذه الفرضية أصبحت واقعا سيكولوجيا مؤكدا من خلال دراسة فرويد لظواهر سيكولوجية كثيرة، كالأحلام، والهفوات، والنكت، والنسيان، والصراع النفسي الذي يشكو منه المرضى النفسانيون..

ولم يكن اثباث اللاشعور هو كل شئ عند فرويد، بل كان الخطوة الأولى في درب التحليل النفسي، ومجرد الصفحة الأولى في تكوين "مجلده" الضخم، حيث كان على فرويد أن يفسر علاقة الحياة اللاشعورية للإنسان بظواهر كثيرة مثل الحياة الجنسية للأطفال والراشدين والشواذ، ودور الجنس في فهم المرض النفسي، وفعالية خبرات الطفولة المتراكمة في تفسير سلوك الراشدين، وعلاقة كل ذلك بظاهرتين سكولوجيتين هما "الكبت والمقاومة" [73].

---

71 ـ دافيد باكان " " ص 16

72 ـ "الفكر الإسلامي والفلسفة" الكتاب المدرسي ...ص 275

73 ـ الفكر الإسلامي والفلسفة " " ص 278 - 279

"أما اللاشعور فيشير الى الجانب العميق من الحياة النفسية والذي يحتوي على الخبرات والدوافع المكبوتة والتي يصعب استعادتها الى ساحة الشعور": مالم تصطنع لها نشاطا خاصا بواسطة عملية التحليل" أي أن اللاشعور هو الجانب "الذي لايستطيع أن يصبح شعوريا بالطريقة العادية" .

"الى جانب ذلك وجد فرويد أن هناك جانبا من "الأنا"- الذي من المفروض فيه أن يكون شعوريا- يدخل ضمن نطاق اللاشعور، ويترتب عن ذلك أن مصطلح اللاشعور لايتطابق بالضرورة مع مصطلح المكبوت، فإذا كان :"صحيحا أن كل ماهو مكبوت لاشعوري (فإنه) ليس كل شعور مكبوتا، إن جزءا من الأنا أيضا...لاشعوري من غير شك" [75].

بالرغم من أن مؤلفي الكتاب المدرسي قد أكدوا على الإطار الفلسفي لبنية اللاشعور عند فرويد فإنهم أبوا إلا أن يسموا هذا المفهوم بسمة العلمية. والغريب أنني راجعت مادة اللاشعور في بعض القواميس المتخصصة فلم أجد أثرا لتلك الصفة العلمية المزعومة [76]. وإن دل هذا على شئ فإنما يدل على عمى البصيرة الناتج عن الاستغراب. وليست المفاهيم الفلسفية الغربية وحدها تتحول عندنا الى مفاهيم علمية فحسب، وإنما حتى الأساطير اليونانية-كعقدة أديب- نلبسها الحلة العلمية.

وإذا كانت كل الدراسات والبحوث الغربية حول مفهوم اللاشعور قد أفصحت عن جذوره الفلسفية فإن جلها نسبته الى أحط أنواع الفلسفات وهي الفلسفة اللاعقلانية . إن الميتافيزيقيات الألمانية التي أعقبت المرحلة الكانطية [77] والمتعلقة خصوصا بشيلينغ وهجيل وشوبنهار هي التي صاغت مفهوم اللاشعور صياغة فلسفية.

في سنة 1818 صاغ شوبنهارلفلسفته المبنية على الإرادة ويقصد بهذه "الإرادة حيوية لامعقولة تسري في الموجودات انطلاقا من الكائنات المادية مرورا بالنباتات،

---

74 ـ الفكر الإسلامي والفلسفة " " ص 280
75 ـ " " " " ص 280
76 ـ أنظر مثلا قاموس ألالند الفلسفي A. Lalande Dictionnaire du Vocabulaire Philosophique. Ed. Puf. France
77 ـ نسبة الى الفيلسوف الألماني كانط

فالحيوانات وكل قوى الكون والطبيعة تعبر عن هذه "الإرادة". ويعتبر الإنسان المرحلة النهائية لتجسيد هذه الإرادة.

لكن شوبنهار يرى أن هذه الإرادة الكلية أسمى من العقل بل إن المعرفة والعقل يوجدان ويتحركان طبقا لأوامرها. ومن هنا فإنها إرادة لاشعورية. وكل قرارتنا وتصرفاتنا لاتعبر عن تفكير شعوري حر وإنما هي عبارة عن تجليات لتلك الإرادة.[78]

"وفيما بين سنتي 1831 و 1846 بلور كارل كوستاف كروس نظريات تقنية قريبة من نظريات شوبنهاور وقال بأن مفتاح معرفة الحياة العقلية الشعورية يوجد في منطقة اللاشعور.

ثم أتى بعده فون هارتمان وهو ألماني أيضا، ووضع كتابة فلسفة اللاشعور وذلك سنة 1869. فتأثر بالتأمل الميتافيزيقي الهيجلي وقال بأن اللاشعور يؤسس الحياة العقلية كما يؤسس الحياة الجسدية، فكل النشاطات العقلية والجسدية مدفوعة بالقوة اللاشعورية، فالغريزة تمثل وتهدف الى غاية لاشعورية أي أنها لاتعي ولاتشعر بالهدف الذي تنتهي إليه.

لقد كانت فلسفات القرن التاسع عشر المتعلقة باللاشعور شديدة الخصوبة إذ أنها عملت على تأسيس قوة اللاشعور في الكون والإنسان تلك القوة التي تحرك كل شئ وتحدد نشاطات العقل والشعور الإنساني" [79].

إن فرويد وجه ضربة قاضية الى العقلانية من خلال تأكيده أن مجال النشاط الإنساني يكمن في اللاوعي واللاشعور وفي أعماق جلها ينكشف لعين المراقب ومن خلال ميله الى أن فكر الإنسان الواعي لايسيطر على سلوكه إلا بمقدار يسير. وفي هذا الصدد يقول جورج بوليتيز "عندما نريد التنويه بمفكر أو منظر نقول أنه أحدث ثورة كوبرنيكية... إن تلامذة فرويد لم يغفلوا عن تقديم مثل هذه التهنئة لأستاذ فيينا (أي فرويد) وتكمن الثورة الكوبرينكية التي أحدثها فرويد في كونه استبدل علم النفس المتمحور حول الشعور بعلم النفس القائم على محور اللاشعور. وهذا العمل

---

[78] - J . C. Filloux ; L'inconcient. P. U. F, Paris 1963- p 9 -10.
[79] - نفس المرجع ص 13 - 14

(من قبل فرويد) يتناغم مع الأطروحات اللاعقلانية كما يفيد أن اللاعقلاني واللاشعوري يشكلان قاعدة النفس والحياة " [80].

ومن ناحية أخرى فان قول فرويد-المذكور في ص 280 من الكتاب المدرسي-"ليس كل شعور مكبوتا، إن جزءا من الأنا ايضا... لاشعوري من غير شك" ينم عن تصور خطير ومنحرف ومسيئ لمعنى الإرادة والمسؤولية عند الإنسان . "ان مفهوم اللاشعور من المفاهيم النفسية التي افرزتها الحضارة الغربية، تلك الحضارة التي تتصور الإنسان تصورا خاصا يتلاءم وينسجم مع معطياتها وأهدافها. ويمكن القول أن الضغوط الاجتماعية والسياسية والثقافية التي ما يزال يمارسها المجتمع الصناعي التكنولوجي على الإنسان الغربي كانت السبب في تغيير شخصية ونفسية هذا الإنسان، مما نتج عنه ظهور وافتراض مفاهيم نفسية تعبر عن الواقع النفسي المر المعقد الذي يعيشه الإنسان الغربي مع محاولة لفهم هذا الواقع وتبريره. وبعبارة أخرى، لما كانت ضغوط المجتمع الصناعي والتكنولوجي أقوى مما يتحمله الإنسان هناك، فقد هذا الإنسان جزءا من إرادته الشعورية وبدأ يعلل بعض سلوكه بنشاط وتصرف الجانب اللاشعوري المفترض والذي يكون بالنسبة إليه جزءا مهما من شخصيته ونفسيته .

إن هذا التحليل الوهمي ما هو إلا تعبير عن ضعف هذا الإنسان أمام المؤسسات الصناعية والتكنولوجية والايديولوجية للمجتمع الغربي. إننا إذا اعترفنا بالسلوك اللاشعوري أو بدوافع لا يكون الإنسان منتبها إليها تحرك سلوكه دون علم منه فإننا سوف نسقط جانبا من المسؤولية في الأفعال الإرادية الصادرة عن الشخص المسلم، وبالتالي سنعذر الأشخاص في كثير من تصرفاتهم لكونها لاشعورية ، وهذا ما لا يتطابق مع روح الشريعة" [81].

وفي هذا الإتجاه يقول فاليري لبين : "إن مدخل مذهب التحليل النفسي الى بحث المسائل الحقوقية والقانونية، الى الكشف عن أسباب الجريمة، وتقويم الأعمال المخالفة للقانون، قد أخذ به كثير من رجال القانون البورجوازيين المعاصرين، وتحول الى معيار

---

80 - G. Politzer (Ecrits : Les fondements de la psychologie) Ed . Sociales Paris 1973 p 297

81 - عبد الله الشارف "قراءة في مفاهيم نفسية وتربوية مستوردة" مجلة القرويين / العدد الخامس 1414 /1993 ص 264

للمارسة سواء في تصنيف الجرائم، أو في اصدار الأحكام المبررة للمجرمين، الذين يعتبرون ضحايا الظروف القائمة. وكثيرا مايكون الطبيب النفسي-الخبير، الذي يسترشد بالمبادئ والمواقف التحليلية- النفسية، الشخصية الرئيسية في المحاكمات في العالم الغربي الآن. وتثير مثل هذه الممارسة قلقا جديا لدى عدد من المنظرين، الذين يشيرون الى ان استخدام نظريات فرويد في علم التحقيق الجنائي يولد أخلاقية اللامسؤولية الاجتماعية واليأس الشخصي، حيث يحل ، بصورة متزايدة، مبدأ التبرير التحليلي-النفسي للجرم المرتكب محل فكرة المسؤولية. وإذا مااستمرت العدلية في المستقبل، بالاسترشاد بالأخلاقية الفرويدية، فإن أولئك الذين لايزالون يحترمون القانون، ويتمسكون بالنظام الى حد ما، يمكن أن يتحولوا، حسب رأي بعض الإختصاصيين، الى مجرمين لاتطالهم يد العدالة، نتيجة للاعتراف بأنهم شاذون من الناحية النفسية، وبالتالي يغدو المجتمع القائم مريضا حقا [82].

إن علم النفس الحديث يتسم بتركيزه على الجانب السفلي من النفس دون الجانب العلوي المتعلق بالروح، فنجد أن المستوى الشعوري عند الفرد لايفهم ولاتتحدد بنيته إلا انطلاقا من مستويات أدنى، تلك المستويات التي يوجد الإنسان مقسورا في إطارها الجبري حيث يعجز أن تكون له إرادته الخاصة القادرة على الاختيار والتغيير. وتتكون هذه المستويات بطبيعة الحال من البنيات اللاشعورية كما يعرفها فرويد، حيث الدوافع الجنسية والحيوانية، وكذا من العادات الاجتماعية المفروضة. وكان من نتائج هذه الفرضية أن الحالات النفسية تكون سفلى بقدر ماكانت عميقة.

إن سيادة وانتشار هذا التفسير المنطلق من المناطق السفلى في النفس أدى الى إبعاد الروح كعامل أساسي في فهم وتكوين باطن الإنسان. ومن هنا فان علم النفس الحديث لاعلاقة له بالروح ولايعترف بوجودها. وعلى هذا الأساس فان الاعتماد على معطيات هذا العلم والرجوع إليها قد تكون عملية غير سليمة.

---

[82] - فاليري لبين "مذهب التحليل النفسي وفلسفة الفرويدية الجديدة" دار الفارابي بيروت 1981 ص 15 - 16

إن علم النفس الحديث يهتم بالدرجة الأولى بدراسة إنسان الحضارة الغربية، وإذا ماحاول أن يدرس ويحلل إنسانا لاينتمي الى هذه الحضارة، فإنه قلما ينجح في مهمته لكون مقاييس هذا العلم ذاتية وضعها وصاغها انسان الغرب ليستعين بها على تحليل ذاته: "لذا بدأ الحديث عن أزمة التحليل وتوالت المؤلفات داخل الفكر التحليلي وخارجه التي إما أن تتناقض معه في الفكرة، والمنهج واما تلتقي معـه في نقاط وتفتـرق عنه في غيرها" [83]. "كما ساهمت بعض ابحاث الأنتروبولوجيا في تعميق النقاش حوله، عندما اكتشفت خلافا لما اشاعه الفكر الفرويدي، لا عالمية بعض العقد أو المفاهيم "كأوديب" أو المراهقة ، أو المحرمات، عبر ملاحظاتها لشعوب غير أوروبية، مما عزز التساؤل حول مواصفات العالمية والشمولية والحتمية التي نسبها التحليل النفسي، والفكر الفرويدي تحديدا لمفاهيمه"[84] ثم إن القطيعة الروحية التي اصابت أوروبا عقب الثورة على الكنسية والثورة الفرنسية والثورة الصناعية أفرزت إنسانا يكاد يكون خاصا لم تعرف الحضارات السابقة شبيها له. في حين أن الإنسان المسلم لم يعرف حالة القطيعة الروحية ولم يعرف الحياة المادية المعقدة المستلزمة لعلم النفس بالمقياس الغربي، إن المسلم كما نعلم له اختيارحضاري من طراز رفيع يربط الأرض بالسماء وله سلوك فريد من نوعه يتحدد من خلال ذلك الاختيار.

وإذا كان الإسلام يعالج قضايا النفس البشرية من الأسفل الى الأعلى. فإن علم النفس الغربي يعالج تلك القضايا في اتجاه المنطقة السفلى. فالوحي حين يخاطب النفس البشرية ويتوجه إليها بالتربية والعلاج يأخذ بيدها فينتشلها من منطقة الظلام ومن أوساخ طينة الجسد ويعرج بها الى صفاء العالم الروحي، في حين أن علم النفس الحديث يأخذ بيد النفس فينتزعها من منطقة العقل ويهوي بها إلى أعماق المناطق المظلمة والحيوانية في الذات البشرية. ومن هنا كان مفهوم اللاشعور أكثر المفاهيم النفسية تعبيرا عن هذا الإتجاه من الأعلى الى الأسفل. وإذا كان العروج بالنفس الإنسانية الى العالم العلوي، يجعلها تداعب النفحات الملائكية، فان الانحدار بها في أودية المناطق المظلمة

---

83 - راجع على سبيل المثال مؤلفا بعض علماء النفس أمثال : إريك فروم، كارل يونغ، ألفرد آدلر، كارك هورني، ويلهيم رايش....
84 - دافيد باكان المرجع السابق ص 6 - 7

يسقطها في عالم الشياطين والتأثيرات الشريرة مصداقا لقوله تعالى: "الله ولي الذين آمنوا يخرجهم من الظلمات الى النور والذين كفروا أولياؤهم الطاغوت يخرجونهم من النور الى الظلمات". (البقرة أية 256) .

4-2-2-3- مفهوم الغريزة الجنسية أو مبدأ الليبيدو

إن فرويد لم يكن يقتنع بالتفسير الفيسيولوجي للعصاب من جهة كما لم يكن يكتفي بالقول أن العصاب يرجع الى خبرات انفعالية ما في حياة المريض. وذهب الى أن: "...ماكان يفتعل خلف مظاهر العصاب ليس اضطرابا انفعاليا أيا كان، إنما هو اضطراب ذو طابع جنسي...."، وتأكد فرويد مع مرور البحث وتعدد حالات المرضى: "إن الوظيفة الجنسية موجودة منذ بدء حياة الفرد (أي منذ الولادة) بالرغم من أنها تكون في بادئ الأمر ممزوجة بالوظائف الحيوية الأخرى". (....)

وقد وجد فرويد-فيما بعد-أن هناك علاقة وطيدة بين الإنفعالات النفسية المصاحبة لتجربة "عقدة أوديب" وبين العصاب كمرض نفساني. وكان "...تزايد الخبرة أبان أكثر فأكثر أن عقدة أوديب هي نواة العصاب وقمة الحياة الجنسية الطفلية ونقطة الاتصال بجميع تطوراتها التالية"، لأن عقدة أديب تعني ميلاد مشاعر الكراهية للأب والميول للأم". (.....)

والليبيدو هو "الطاقة النفسية المتعلقة بالغريزة الجنسية". كما يقصد فرويد بالليبيدو: "الرغبة الجنسية المتجهة نحو الموضوع" أي موضوع خارجي للتفريغ والإشباع. وقد بين فرويد أنه قبل تكون الأنا والأنا العلوي سواء على مستوى تاريخ النوع الإنساني او على مستوى تاريخ كل فرد من حيث المراحل التي يقطعها في نموه، قبل ذلك كان الليبيدو مرتبطا بالأساس بمنطقة الهو التي هي مجال الغرائز البدائية الفطرية وعلى رأسها غريزة الجنس" [85].

[85] - "الفكر الإسلامي والفلسفة" (الكتاب المدرسي) ....ص 285- 286

"هذا الصراع كانت نتيجته "عقدة أوديب" التي عنها تبلور"الأنا الأعلى" كقوة نفسية لاشعورية تستبطن "سلطة الأب" التي يمارسها واقعيا مباشرة-قبل حادثة الجريمة الأولى- التي تحرم الأبناء من الاستمتاع باللذات وعلى رأسها الجنسية، وبعد الثورة على"الأب" وقتله تشكلت القاعدة الأخلاقية الأولى "تحريم الزواج من بنات العشيرة" وهي النواة الأولى للنواهي والأوامر الأخلاقية المحددة لسلوك "الأنا العلوي" وعلاقته بكل من "الهو والأنا، بمعنى أن منع إشباع رغبات "الهو" من طرف الأب هو الذي أدى الى انفصال جزء من "الهو" من جهة والإستقلال بنفسه عن "الأنا" من جهة ثانية مكونا بذلك مايسميه فرويد «الأنا العلوى" الذي هو "سفير" الأخلاق والأوامر والنواهي الإجتماعية في لاشعورنا. وبهذا المعنى نفهم كيف أن الأنا الأعلى إنما يعرف عن الهو اللاشعوري أكثر مما يعرف الأنا". ولما كان الأنا العلوي وريث عقدة أوديب [86]، ولما كان "الأنا الأعلى ينشأ... عن تقمص شخصية الاب باعتباره مثلا مع مايعنيه من التجرد عن غريزة الجنس، فإن وظيفة الأنا العلوى تتمثل في ممارسة "الرقابة"، و"الكبت" التي يمارسها الأب المستبد واقعيا، ولكن-بعد الجريمة الأولى- أصبحت تلك العملية تتم بطريقة لاشعورية من خلال الضغط على الأنا، حيث أن الأنا العلوي يعمل عمل حارس يحذر الأنا من خطر قبول اية دوافع مكبوتة تنبعث من الهو"، ولايعني هذا أن الأنا العلوي هو القوة التي تمارس الكبت مباشرة، بل إن ذلك يتم من طرف الأنا خوفا من الأنا العلوى أو بأمر منه، وهذا ماعناه فرويد حين قال: "إن الأنا يقوم في العادة بتنفيذ عمليات الكبت في خدمة الأنا الأعلى وبأمره" [87]. لقد لاحظ فرويد أثناء القيام بعلاج مرضاه العصابيين بأن الذكريات المرضية التي يبوح بها هؤلاء لها صلة

---

[86] - نشرت جريدة لوفيغارو الفرنسية في أحد أعدادها الأخيرة أن عالمين المانيين من علماء النفس "ورنرغريف" و "جانيت روس" قاما باستجواب أطفال في السن الأوديبية" فجاءت النتيجة مفاجئة، حيث أكد العالمان المذكوران إثر تجاربهما ان قصة الحب /الكراهية الثلاثية بين الاب والأم والطفل التي اطلق عليها سيغموند فرويد"عقدة أوديب" لاوجود لها إلا في مخيلة مخترعها.
استنادا الى هذا الرأي، يأتي العالمان الألمانيان بأدلة في اكتابهما المعنون ب"نهاية عقدة أوديب، حجج ضد "أسطورة" والذي يوجه ضربة قاسية الى التحليل النفسي الفرويدي المبني على هذه العقدة.
لاشك أن الجميع يتذكر "أوديب" البطل الأسطوري الإغريقي الذي قتل أباه وتزوج أمه، ولاشك أن الجميع يعرف ان فرويد على هذه المرجعية حين كتب في سنة 1887- أنه نفسه كان يعشق أمه ويحسد أباه، وقرر بالتالي أن يعتبر هذه الظاهرة حادثا مهما في طفولة أي انسان، كما أضاف فرويد ان الحل الذي يقدمه الطفل لهذه المشكلة هو الذي يحدد صحته النفسية في سن البلوغ.
بعد تسعين سنة من هذا الإكتشاف الفرويدي جاء "ورنرغريف" و"جانيت روس" ليؤكدا أن الأطفال-صبيانا وبناتا- لايمرون من المرحلة التي وصفها الطبيب النمساوي (فرويد). وقد أجرى العالمان بحوثهم على 130 طفلا بين سن الثالثة وسن التاسعة، من بينهم 61 صبيا و67 بنتا، بالإضافة الى ابائهم وأمهاتهم.(......)
[87] - " الفكر الإسلامي والفلسة" " " ص 282 - 283

بأحداث مست حياتهم الجنسية خصوصا في سن الطفولة. ومن هنا اشتغل بدراسة الجانب الجنسي عند الطفل ورأى بأن رغبة المص -مص الثدي وغيره- عند الرضيع تجسد المرحلة الأولى للنشاط الجنسي عند الطفل: "وعندما يصبح الطفل قادرا على إدراك ذاته وتمييزها عن أشياء العالم الخارجي، يلج المرحلة الثانية وهي مرحلة النرجيسية حيث يتجه الى ذاته فيتعشقها، ويتخد منها موضوعا لتصريف طاقته الجنسية. وقد أخذت هذه المرحلة اسمها الذي أطلقه عليها فرويد من أسطورة إغريقية مفادها أن "نرجس" نظر الى صورته في مياه بحيرة، فأعجب بنفسه إعجابا شديدا وهام بذاته حبا، فعاقبته الآلهة وحولته الى الزهرة المعروفة بهذا الإسم.

أتساءل من جديد لماذا تحاشى مؤلف هذا الكتاب المدرسي عرض وجهة نظر آخرين من أقطاب مدرسة التحليل النفسي أمثال آدلـــر و بروير؟ اليس من مبادئ البحث العلمي والمنهجي ذكر المواقف المغايرة حتى يتسنى للقارئ والطالب تكوين صورة واضحة ومنطقية عن موضوع الدراسة؟ لاسيما وأن جل ماورد من كلام في الكتاب حول مفهوم الجنس عبارة عن فرضيات وتعميمات لاعلمية، بل يتخلل ذلك الكلام ذكر اساطير يونانية مثل أسطورة أوديب وإلكترا ونرجس وإيروس وهلم جرا.

وأخيرا إنه لايمكن فهم سيطرة مبدأ الليبيدو والجنس في تغيير مختلف أوجه السلوك الإنساني- كما ذهب الى ذلك فرويد وانفرد به عن زملائه والمنشقين عنه ممن ساهموا في تأسيس التحليل النفسي وبلورة أفكاره، إلافي إطار ذلك التحليل الذي أثبته دافيد باكان في كتابه المشار إليه، والذي مفاده أن فرويد كان يعمل من خلال أطروحته التحليلية على علمنة التصوف اليهودي أو إحداث تغيير جدري في العقيدة اليهودية، ولم لايكون التحليل النفسي الفرويدي - بما يتضمنه من مفاهيم ترجع في أصولها الى الكابال والزوهار- محاولة من فرويد في حلة علمية لإنقاذ التراث الديني اليهودي من الإندثار ولو عن طريق علمنته وتحريفه ومسخه (قتل موسى....) الى أبعد حدود ؟ إن كل الذين كتبوا عن حياة فرويد وسيرته الذاتية يشيرون الى قوة تعلقه بيهوديته واعتزازه بتراثه العقدي كما أثبتوا بأنه كان يعاني من العداء الموجه الى اليهود أصحاب العرق

السامي من قبل الأوربيين. لماذا لانعتبر منظومة التحليل النفسي الفرويدي بما تحتويه من مفاهيم وألغاز (الهو، الأنا الأعلى، الليبيدو....الخ) تأليفا رمزيا نسج- من حيث البنية الرمزية على غرار رمزية الكابال ؟ :"نعتقد أن فرويد كتب غالبا بطريقة غامضة، وأنه كانت لديه دوافع، واعية أم لا، لإخفاء بعض أفكاره العميقة ذات الأصل والمضمون الكابالي. المأثور الكابالي نفسه، وبطبيعته سري ويتناول في قسم منه اشياء سرية يشترط من حيث المبدأ ألا تنتقل تعاليمه السرية إلا شفويا وتلميحا الى شخص واحد فقط في كل مرة، وأن يكون هذا الشخص من ذوي العقول النيرة. هذا مافعله فرويد حقا في ممارسة التحليل النفسي، وهذه السمة من المأثور الكابالي لاتزال متضمنة في تعليم المحلل النفساني الحديث. فعليه ان يلتقي المأثور شفويا (في التحليل التعليمي). أي كما قد يقول المحلل النفساني الحالي لأي كان : إن التحليل النفسي لايتعلم من الكتب" [88].

ويضيف دافيد باكان: "نسب المتصوفون اليهود خلافا لباقي المتقشفين المتصوفين، الجنسية الى الله نفسه. يرى الكابالي اليهودي في العلاقات الجنسية بين الرجل وامرأته تحقيقا رمزيا للعلاقة بين الله والشكيناه ويحتج بأن الثوراة تستخدم الكلمة نفسها للدلالة على المعرفة وعلى العلاقة الجنسية في الوقت نفسه، حيث تعتبر المعرفة ذات طابع شهواني بحث. نشير الى أن تصور الشكل المثالي للجنسية هو في التغاير الجنسي الذي يتحقق خصوصا في الزواج، تصبح الجنسية الزوجية رمز القوة الخلاقة. وهكذا، ان استخدام فرويد للكلام الجنسي للدلالة على أعمق مشاكل الإنسانية وأكبرها يقع تماما ضمن الفكر الكابالي. فقد اتخذ معيارا هو الشكل "التناسلي" للجنسية الذي يعبر عنه بأتم صيغة في الزواج. رفع التلمود وكافة التراث الأرثوذكسي صيغة الزواج الى وضع معياري : وقد قبل الكابال هذا الشكل المعياري إلا انه حوله الى لغة أساسية وكونية (كوزمولوجية) وفقا للزوهار، تنزع النفس بقوة الى الاتحاد بمصدرها في الله. من المميز هنا اللجوء الى استعارات جنسية للتحدث عن هذا الاتحاد بشكل عام، يعتبر اتحاد الذكر

---

[88] - دافيد باكان ....ص 41

والأنثى شكل الوجود المثالي، وهكذا تصبح العلاقة الجنسية الانسانية تعبيرا رمزيا عن القدرات الالهية كما تفسر القوة الخلاقة الالهية نفسها بطريقة شهوانية عميقة.

إن الشكيناه أو الحضور المقدس لله هي إحدى المفاهيم اللاهوتية لليهودية: ينظر اليها الكابال من زاوية مؤنثة بحتة، فهي القسم الأنثوي من الرب وهي جزء من الرب نفسه. يبدو ان نظام الكابال بأسرة يكمن في هذا المفهوم، المعقد جدا، والذي مهما أعطيناه من معنى، تترابط الجنسية فيه دائما مع هذه الصورة الأمومية، ضمن هذا التشابك في المعنى، نجد عدة أمثلة تسمح لنا بالحكم على طبيعة الجنسية كما يفهمها فرويد، لأن هذه الأخيرة بالنسبة له لاتقتصر على الجماع الجسدي، بل هي صورة معقدة تمتزج فيها جميع الأهداف الإنسانية " [89].

لم تكن نظرية فرويد إلا مجموعة من الفروض التي استقاها من تجربته مع المرضى والشواذ والمصابين وليس مع الأصحاء أو الأقوياء، وهي وجهة نظر معينة لم تثبت طويلا في مجال التجربة حتى قال كثير من الباحثي: إن فرويد أقرب إلى المتنبئين منه إلى العلماء، وإنه يرمي بنظرياته وآرائه دون أن يقدم لها البرهان العلمي أو السند الواقعي، وإنها تقوم في أغلبها على الافتراض ثم تصديق ما يفترض، فيبني عليه وكأنه حقيقة علمية لا يأتيها الباطل. وقد أثبتت الدراسات العلمية بما لا يقبل الجدل أن الدافع الجنسي يأتي في مرتبة أدنى من كثير من الدوافع الأخرى كالدافع إلى الهواء أو الشراب أو الطعام، ثم إن الدافع الجنسي يخضع للتربية بمعنى أننا نستطيع تربية الإنسان على العفة بحيث يضبط دافعه الجنسي ويتحكم فيه، وبذلك تكون العفة أمرا ليس ممكنا فحسب بل ضروريا.

ويقول الباحثون أن نقطة الضعف الأساسية في فرويد كعالم هي أنه اتخذ من دراسة

---

[89] - دافيد باكان .... ص 225-226

نفسه وطفولته قاعدة للتعميم والوصول إلى قوانين عامة. وقد ترك فرويد في كتاباته عن نفسه وحياته ما يثبت أنه كان يتخذ من تحليل أحلامه وهواجسه ومشاكل صباه كيهودي في النمسا المتعصبة ضد اليهود قاعدة كل تعميماته. ويقول الباحثون أن فلسفة فرويد تمتاز بأنها ميكانيكية جبرية، فإنها تنظر إلى الإنسان على أنه آلة عديمة الحرية خاضعة كل الخضوع لقوى خفية لا يمكن التغلب عليها إلا بالحيلة، وأن فرويد أسرف في إرجاع كل ظاهرة سلوكية إلى الغريزة الجنسية، بل إن فرضيات فرويد لم تكن موقع قبول من العاملين معه في حقل علم النفس، وعلى العكس من ذلك كانت موضع المعارضة. وقد عارض يونغ وأدلر نظرية فرويد في الجنس، ورفضا رأيه في الغريزة الجنسية وفي الطفولة وفي عقدة أوديب. أما أدلر فإنه نبذ أهمية الغريزة الجنسية النبذ كله وأرجع تكوين الشخصية ونشأة الأمراض إلى مجرد الرغبة في القوة والتعويض عن نقص الكيان. ويعتقد أدلر أن حافز تأكيد الذات وليس الدافع الجنسي هو القوة السائدة الإيجابية في الحياة، ويرى يونغ أن الجنس ليس هو الدافع الحقيقي ولكن الرقي والسيادة والرغبة الملحة في التفوق، وأن الحب ليس الوسيلة الوحيدة لتحقيق هذه السيادة، وأن هناك وسائل أخرى لا علاقة لها بالحب الجنسي.

ويرى أدلر أن الشعور بالنقص أهم ما في الأمراض العصرية من الأمور الجنسية التي بالغ فرويد في إبراز خطورتها. ويقول يونغ أن آراء فرويد ذات جانب واحد وغير ناضجة وأن مصدر سرور الطفل في الحصول على الغذاء هو الليبيدو، ولكن يجب ألا يوصف بأنه جنسي أبدا، وذلك باعتبار أن الدافع الجنسي لم يتميز بعد عن الميل الابتدائي للحياة، وينكر يونغ أن يكون الليبيدو جنسيا بكليته.

يستنتج مما سبق في هذا الفصل المتعلق بالكتاب المدرسي ان المشرفين والمسؤولين التربويين المستغربين أبوا إلا ان ينقلوا عدوى الاستغراب الى التلاميذ والطلبة الأبرياء، وأن يجردوهم من كل ماله علاقة بهويتهم وأصالتهم بقذفهم في أحضان المدنية الغربية. وياليتهم لقونهم- من خلال الكتاب المدرسي- أسس هذه المدنية ومبادئها وأطلعوهم على الجوانب المفيدة فيها وحثوهم على الاقتداء بعظمائها من المفكرين والعلماء والقادة. لكنهم لم يفعلوا بل ملأوا صفحات الكتاب المدرسي (مادة اللغة الفرنسية) بصور الممثلين والممثلات والمطربين والمطربات وعارضات الأزياء، وذلك في قالب جذاب وأسلوب فتان يجعل التلميذ يدرك أن هؤلاء الأشخاص هم أبطال المدنية ورسلها . فيشرع في تقليدهم وتقمص شخصيتهم ويقتني صورهم فيحملها معه أو يضعها في مكان بالبيت. كما أن المواضيع والحوارات الغرامية واللاخلاقية حضيت باهتمام بالغ من قبل مخططي هذا الكتاب وواضعيه. وكل هذا مما يتعارض مع الهدف الأسمى الذي وضع من أجله الكتاب المدرسي. ذلك الكتاب الذي ينبغي أن يضم بين دفتيه خلاصة مركزه ومبسطة عن المقومات الدينية والتاريخية والحضارية للتلميذ المغربي الى جانب الوسائل والطرق المنهجية الملائمة والتي من شأنها ان تساعد التلميذ على استيعاب تلك المقومات وتمثلها. هذا إذا كان الكتاب يتعلق بمادة تاريخية او ثقافية أو أدبية إلخ... أما إذا كان الأمر متعلقا بلغة أجنبية (فرنسية أو انجليزية أو إسبانية) فينبغي ان يتعلم التلميذ تلك اللغة في حد ذاتها، لا ان يكون تعلمه إياها وسيلة لتمثل فكرها وثقافة وعادات وسلوك ابنائها، فيصبح بذلك وبالا عليه وهو ما أراده المسؤولون والمشرفون على تعليم اللغات الأجنبية ببلادنا.

وكما تقوم مادة اللغة الفرنسية بدور خطير في مجال انحراف السلوك وتغريب الأخلاق، تسعى مادة الفكر الإسلامي والفلسفة الى إحداث بلبلة في العقل وتشويش في العقيدة من خلال مباحث الفلسفة ومباحث العلوم الإنسانية وخاصة علمي الإجتماع والنفس. ولعل مابينته فيما يتعلق بمبحث علم النفس دليلا ساطعا على ذلك وحجة دامغة على مدى مايتصف به مؤلفو الكتاب من روح استغرابية وضعف كبير من ناحية

الأمانة العلمية، بحيث أنهم -كما أشرت- لم يهتموا بعرض الآراء التي تنتقد الأطروحات المعروضة في هذا الكتاب المدرسي، بل أضفوا عليها الطابع العلمي المسلمات حتى لايشك التلميذ في صحتها، وتقوم بدورها التخريبي على أتم وجه.

5- أثر الاستغراب في ظهور أزمة التعليم

يمرالقطاع التربوي بأزمة بنيوية وعميقة. ومن المؤكد أن اعتبار الاستغراب أحد الأسباب الرئيسة في ظهور تلك الأزمة بات من الأمور المنطقية والجلية، وإذا كانت المجالات الأخرى؛ مجال الاقتصاد والاجتماع ومجال السياسة، لم تسلم من هيمنة عامل الاستغراب فكيف ينجو منه التعليم؟

وبما أن الاستغراب شمل المجتمع المغربي في كل مظاهره المادية والمعنوية، فإن أزمة التعليم لها علاقة بمختلف البنيات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية. ومن ثم فقد أخطأ من فسر أزمة التعليم بكونها أزمة أخلاقية قيمية فحسب، أو أنها تعكس فقط غياب العقلانية في التدبير والتسيير والتخطيط إلى غير ذلك من التفسيرات الجزئية.

ومن خلال الاطلاع على عوامل ثلاثة، يمكننا أن نستوعب كيف أن الاستغراب يكمن وراء أزمة التعليم.

العامل الأول: التبعية الثقافية للغرب

إن المغرب يتبنى فكرا تربويا بعيدا عن العقيدة الإسلامية، قريبا كل القرب من الفلسفة الغربية. بل إن الفكر الغربي غدا الموجه الأساسي لمناهجنا التربوية. لقد اتخذ نظام التعليم العلماني اللاديني منذ إنشائه على يد الإدارة الاستعمارية مواقع حساسة وأبعادا مهمة على حساب النظام العربي الإسلامي، وإزاحته من الميدان. وبقي التعليم العربي الإسلامي في الغالب محصورا في نطاق ضيق ومحروما من دعم الأموال العامة للدولة. وحتى في حال توفر الأموال اللازمة فإنها ترفق عادة بطلبات وإصرار على العلمنة واللادينية بدعوة اللحاق بالعصر والرقي الحضاري. وهكذا ينقسم منهاج الدراسة إلى قسمين متناقضين أحدهما إسلامي والآخر حديث أو مدني.

إن شبابنا اليوم في العالم العربي والإسلامي في مدارسه ومعاهده وكلياته وجامعاته يتصدى لخطط مستمرة رامية إلى إبعاده عن جذوره الدينية والحضارية بطريق "التعليم".

إن معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية في عالمنا العربي والإسلامي حبلى بنظريات تربوية غربية عفا عليها الزمان، حتى علماء الغرب انفصلوا من حولها.

إن علماء التربية الغربيين أمثال لوك وديوى وداروين وبيتر وهيرست يحتلون مواقع مرموقة في أذهان التربويين العرب والمسلمين، ونظرياتهم التربوية هي التي يتلقاها أبناؤنا من المعلمين وطلاب التربية في الجامعات في عالمنا.

العامل الثاني: استنساخ المناهج وقصور في التخطيط

المنهج هو الذي يرسم للمدرسة أساليب التدريس وأهدافه ومراحله وما يقدم في كل عام دراسي ويعين الموضوعات المقدمة لكل مرحلة أو مجموعة من التلاميذ حسب أعمالهم ومستوياتهم، وكذا النشاط الذي يقوم به التلاميذ والطلاب في كل مادة. وإذا تأملنا منهجا مدرسيا ما ألفيناه عبارة عن مجموعة من الخطط والأهداف القريبة والأساليب التربوية، وخلاصة مركزه عن المواد والمعلومات والمسائل والمشكلات التي يستعملها المربون في التأثير في عقل التلميذ الناشئ ووجدانه وسلوكه ونشاطه ليمكنوه تدريجيا من تحقيق الأهداف الكبرى الفكرية والاعتقادية والسياسية والتشريعية التي ترسمها كل أمة لأبنائها وتحرص على نقلها من جيل لآخر، وبعبارة أخرى فإن المنهج في مجال التعليم يجسد خطة لمرحلة دراسية في بيئة مدرسية معينة أو لمجموعة من المراحل المدرسية، تلك الخطة التي يعمل من خلالها المشرفون المربون على الأخد بأيدي الناشئين والعروج بهم إلى المستوى التربوي والسلوكي والفكري المطلوب ليصبحوا أعضاء نافعين لأمتهم.

وتبدو المناهج التعليمية من خلال استقراء الواقع التربوي في بلادنا جامدة روتينية لا تتغير حسب الحاجة، مما يجعلها لا تلبي مطالب التعليم، ولا تتكيف مع البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية. يغلب عليها الطابع النظري التجريدي،

مهملة الشق التطبيقي العملي، والأصل المزج بينهما بشكل متوازن يكون الفكر في اتساق وانسجام تام مع متطلبات الواقع. مناهج تعني بالحفظ والاستظهار والتلقين والشحن، عوض التركيز على مناهج وطرق التحرير وأدوات التعامل مع المعرفة، والعمل على تفجير القدرات الإبداعية الخلاقة الكامنة في نفس الفرد واعتبار ميولاته ومواهبه الفطرية لأن العقل البشري طاقة فكرية يجب استثمارها.

أغلب المناهج مستوردة من مؤسسات علمية غربية، فتعليمنا تعليم مرقع ربعه إنجليزي، وثلثه كندي ونصفه فرنسي، فهو خليط عجيب من مناهج دول أخرى، وغشاؤه الشفاف مغربي، الشئ الذي جعل مؤسساتنا التربوية حقلا للتجارب أفقدتها المصداقية الاجتماعية، لأن المناهج ومحتويات التعليم يجب أن تكون نتاجا اجتماعيا ينطلق من عمق تناقضات المجتمع وخصوصياته الحضارية، وأي إصلاح تعليمي يجب أن يراعي هذه المسألة وتدخل في صلب تخطيطه.[90]

يتضح من النص المستشهد به أن مناهج التعليم عندنا غير واقعية بعيدة عن المرونة اللازمة للتكيف مع مختلف الظروف والأحوال، كما أنها ليست فعالة أي لا تعطي نتائج تربوية وسلوكية مرضية ولا تترك أثرا عاطفيا جياشا في نفوس التلاميذ والطلبة. ثم إن طابع الاستنساخ الساذج الذي يعلوها ويهيمن عليها أوقعها في تناقضات كثيرة.

ومن ناحية اخرى فان مناهجنا التعليمية لا تروم تحقيق هدف التربية الاسلامية الاساسي وهو اخلاص الطاعة والعبادة لله، ولا تحقيق أهدافها الفرعية التي ترمي الى تقويم الحياة وتوجيهها لتحقيق ذلك الهدف السامي في جميع جوانب الثقافة والتربية. أما مسألة التصور في التخطيط فهي ناتجة أساسا عن انعدام الرؤية الشمولية لدى المسؤولين عن التربية، وبديهي أن تكون هذه الرؤية مفقودة مادامت العملية التربوية تتحرك في اطار التغييرات الثقافية والاقتصادية، والسياسية. إن الرؤية الشمولية ينبغي أن تستمد من أصولنا الحضارية ومقوماتنا الدينية والثقافية ذلك أن عامل الذات ـ بكل ما يحمله لفظ الذات من أبعاد عقدية وتاريخية وثقافية ـ أساسي وجوهري في بناء هذه

[90] - إبراهيم اسعيدي "مشكل التعليم بالمغرب ومبادئ في الإصلاح" مطبعة التوفيق الرباط 1995ص52.

الرؤية. وهكذا فان أي تخطيط، سواء كان تربويا أم اقتصاديا أم سياسيا، قائم في بناء عناصره ومقوماته على الاستيراد والاستعارة من الاخر وعلى تهميش الانا والذات، يؤول لا محالة الى الفشل.

العامل الثالث: الانفصال بين البرامج التربوية والمقومات الدينية والثقافية

لعل هذا العامل يكون أهم العوامل الثلاثة التي تكرس ظاهرة الاستغراب وتكمن وراء أزمة التعليم. وكلنا يعلم بأن المستعمر ـ انطلاقا من قناعته العلمانية ـ هو أول من عمل على تطبيق الفصل بين التعليم المدني والتعليم الديني، وتهميش الاسس الدينية والثقافية لابناء المغاربة المدرسين، كما أننا نعلم بأن هذه المناهج لم تحظ بإصلاح جذري واعادة صياغتها صياغة ملائمة ومنسجمة مع الشخصية المغربية المستقلة ومع مقوماتها الثقافية والحضارية والدينية وكفى بقضية التعريب دليلا على ذلك.

إن الخطر الحقيقي الذي واجهته الامة الاسلامية انما بدأ من التعليم حين أرادت القوة الاستعمارية حجب (القرويين) و(الأزهر) و(الزيتونة) ومعاهد الحديث في مختلف أجزاء البلاد المحتلة، وإقامة نظام تعليمي جديد على الاساس العصري، وبذلك خلقت تلك الازدواجية الخطيرة بين نظام تعليمي يقوم على الاساس الديني، ونظام تعليمي يقوم على الاساس المدني، ثم اعطاء الاخير فرصة السيطرة وحجب الاول عن التقدم الى الحد الذي لم يعد في الساحة مكان للفكر الاسلامي الذي أصبح حتى الان ظلا للتعليم المدني، مع وجود الصراع والاختلاف، بينما أن الامور يمكن أن تسير سيرا طبيعيا بقرار واحد يحقق وحدة الاصل، فيكون التعليم الاصيل هو الاساس، ومنه يتفرع التعليم الاسلامي المتخصص، والتعليم العلمي أو الاجتماعي أو الاقتصادي المتخصص، المهم أن يكون مصدر التعليم وقاعدته الاساسية هي الثقافة الاسلامية الجامعة بين العلم والدين، والقائمة على الاساس من القرآن الكريم الذي يجمع بينها، ويوحد، ويحول دون الازدواج أو الصراع.

لو قمنا بدراسة مستفيضة للكتب المدرسية والمراجع التي أخذت عنها لوجدناها مترجمة بعضها بالنص وبعضها بالمعنى عن المراجع والثقافات الغربية. فتاريخنا ينقله المؤلفون عن مراجع لمؤرخين أجانب، وكتب العلوم الطبيعية من فيزياء وكيمياء وتشريح مترجمة عن الابحاث التي قام بها علماء الغرب وكذا الشأن فيما يتعلق بالعلوم الانسانية من تربية وعلم نفس وعلم اجتماع، ورب قائل يقول ماذا يضرنا لواخذنا العلوم والحكم عن اعدائنا خصوصا وأن أجدادنا هم الذين وضعوا أسس البحث العلمي وألفوا في ميدان الطب والفيزياء والكيمياء والجبر الخ، وأن الغربيين اعتمدوا على تراثنا الفكري والعلمي في بناء نهضتهم العلمية؟ الحقيقة أن عملية الاخذ والنقل عن الغرب كان من الممكن أن تصبح سليمة ومفيدة لو لم يكن الغربيون قد غيروا كل المبادئ التي بنى عليها أجدادنا بحثهم، وأخذوا بالاساليب المنطقية والتجريبية دون الاسس الدينية والفكرية، وهكذا أصبح لهذه العلوم الغربية منطلقات عقدية علمانية تعارض عقيدة التوحيد. ففي العلوم الطبيعية تجد مثل قولهم: إن الطبيعة وهبت الانسان كذا وكذا من الطاقات والقابليات، وأوجدت في الاكسجين والهيدروجين مثلا خاصية التأليف لتركيب الماء... والتاريخ قد قسم الى القرون الاولى والقرون الوسطى والعصور الحديثة على أساس حوادث أوربية محضة الى غير ذلك...

ونستطيع أن نلخص هذه الخلفية أو المنطلقات الفكرية المشتركة بين كل فروع المعرفة والثقافية الغربية بقولنا: الوجود كله، في زعمهم، منحصر في الطبيعة والانسان، وهو أي الانسان جزء ونوع من أنواعها، والطبيعة وجدت هكذا بنفسها، وكذلك سننها أو قوانينها، فهي، حسب رأيهم، مقدرة بنفسها من غير مقدر لها، والعقل، عندهم وحده طريق معرفة الحقائق وليس ثمة طريق آخر، وليست المثل الاخلاقية والقيم والمفاهيم الحقوقية الا وقائع أو حوادث كالحوادث الطبيعية نشأت وتطورت، فهي ليست ثابتة، والانسان نفسه إنما هو حيوان اجتماعي مفكر فحسب وليست النفس الانسانية الا مجموعة من الغرائز.

وليس في هذه الفلسفة الغربية أو التصور الوجودي للكون كما نرى مكان للاله وصلته بالانسان وبالكون ونظامه السببي ولا للوحي والنبوات ولا للجزاء والحياة الخالدة ولا لسائر الغيبيات.

إن هذه المفاهيم منبثة مفرقة في مختلف العلوم التي تعلم في نظم التعليم السائد في العالم الاسلامي، ويتكون من مجموعها مركب فكري عقائدي يخالف الاسلام مخالفة جذرية. هذه هي الكارثة التي أدخلتها المدرسة الحديثة على أمتنا وأجيالنا في طول البلاد الاسلامية وعرضها، كارثة لم تعرف الأمة الإسلامية في التاريخ كارثة أشد هولا وأفظع في نتائجها منها، ولا تعدلها كارثة التتار والحروب الصليبية ولا الحروب الاستعمارية، بل إن جميع المشكلات السياسية والاقتصادية والتربوية التي تعانيها، فروع لهذه المشكلة الاساسية.

يستنتج مما سبق أن أثر الاستغراب في ظهور وتطورأزمة التعليم بليغ وعميق. وما لم يقم المسؤولون عن التربية والتعليم بنقد بناء وشامل لقطاع التعليم انطلاقا من نبذ التقليد والتبعية وغرس روح الشخصية الاسلامية، فان أثر الاستغراب سيستمر وسيتجذر أكثر فأكثر.

المراجـــع العربية

أ - الكتب.

- ابن منظور: "لسان العرب" طبعة دار لسان العرب بيروت د. ت م 2
- أبو الأعلى المودودي: "الحجاب" دار المعرفة، د.ت
- ابراهيم اسعيدي " مشكل التعليم بالمغرب ومبادئ في الإصلاح " مطبعة التوفيق الرباط ط 1995
- إدريس الكتاني " النظام التربوي في المغرب " (1956-1982) مطبعة النجاح الدار البيضاء 1982
- أحمد سمايلو فيتش " فلسفة الاستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر" دار المعارف مصر 1980.
- أنـوار الجندي "شبهات التغريـب في الغـزو الفكـر الإسـلامي" المكتب الاسلامي د.ت
- هاملتون جيب " وجهة الإسلام" ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة ، المطبعة الإسلامية، القاهرة 1934.
- وزارة التربية الوطنية: الفكر الإسلامي والفلسفة. (الكتاب المدرسي) مطبعة النجاح الدار البيضاء 1989.
- حسن حنفي " مقدمة في علم الاستغراب" الدار الفنية للنشـر والتوزيـع القاهرة 1991
- سامي النشار(نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام) دار المعارف مصر ج 1
- عبد العظيم محمود الديب " المنهج في كتابات الغربين عن التاريخ الإسلامي " كتاب الامة عدد27
-عبد الكريم غلاب " من اللغة إلى الفكر "مطبغة النجاح الدار البيضاء
- عبد الرحمان النحلاوي " أصول التربية الإسلامية وأساليبها " دار الفكر.
- عمر محمد التومي الشيباني " فلسفة التربية الإسلامية" طرابلس، ليبيا 1985.
- عرفات عبد العزيز سلمان " اتجاهات التربية عبر العصور" مطبعة الانجلو مصرية، مصر .
- فاليري لبين " مذهب التحليل النفسي والفلسفة الفرويدية الجديدة" دار الفارابي بيروت 1981
- كلفن هال " أصول علم النفس الفرويدي" ترجمة د م فتحي الشنيطي / دار النهضة العربية بيروت 1970

- محمد عابد الجابري " التراث والحداثة (دراسات ومناقشات) المركز الثقافي العربي بيروت الدار البيضاء 1991
- محمود السيد سلطان " مسيرة الفكر التربوي " دار المعارف القاهرة 1979
- مصطفى السباعي " الاستشراق والمستشرقون مالهم وما عليهم بيروت 1985
- نادي اسماعيل "الخطابي الغربي "(قرآة نقدية في المفاهيم النهضة والتقدم والحداثة) المعهد العالي للفكر الإسلامي، سلسلة الرسائل الجامعية 3، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت.
- المملكة المغربية وزارة الشؤون الثقافية "المناظرة الوطنية الأولى حول الثقافة المغربية" تارودانت 1986 ص 50-51.
- أحمد عزت راجح "أصول علم النفس "مطابع الأهرام التجارية القاهرة 1973 ص 410-411
- دافيد باكان "فرويد والتراث الصوفي اليهودي" ترجمة د. طلال عتريسي المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت 1988 ص 56.

ب ـ المقالات

ـ سرج لاتوش "تنميط العلم: محاولة في فهم آليات التغريب ومحدودياته" ترجمة مصطفى المرابط ومحمد أمزيان، مجلة المنعطف (فصلية ثقافية) عدد 11، 1416ـ1995.
ـ عبد الله الشارف "قراءة في مفاهيم نفسية وتربوية مستوردة" مجلة القرويين العدد الخامس 1414/1993.
ـ مصطفى بنان « ملف التعريب في مواجهة التغريب » مجلة الفرقان/ عدد 30 اكتوبر 1993
ـ محمد إسماعيل علي "المثقف العربي وفعاليته الاجتماعية" مجلة الوحدة عدد 92
ـ "واقع التعليم: شهادة حية في حوار مع الدكتور إدريس الكتاني "مجلة المنعطف مطابع الصدى الدار البيضاء / عدد 2 صيف 1991. ص. 125.
ـ " لماذا الفرانكوفونية بضاعة عائبة ومردودة؟" مجلة الوحدة عدد 92 مايو 1992.

2- المراجع الأجنبية

- G. Politzer « Ecrits ; les fondements de la psychologie » Ed. Sociales paris 1973.

- J. Amrouch « Colonisation et langage » In Etudes Méditerraneenne 2ème trim. 1963.

- J.C. Filloux « L'inconscient » Ed. Puf Paris 1963.

- M. Debesse et G. Mialaret « Traité des sciences pédagogiques » Ed. Puf Paris 1971.

- Philippe H. Combs « La crise mondiale de l'éducation » Traduit de l'anglais par Anne Sauvetre Belgique 1989.

- Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale « Manuel de Francais » 9ème année fondamentale Librairie des écoles Casablanca 1995.

- Royaume du Maroc Ministère de l'éduation nationale « Manuel de Francais » 1ère année secondaire Imprimerie El Maarif Al Jadida Rabat 1995-96

- Royaume du Maroc Ministère de l' éducation nationale « Manuel de français » 3ème année secondaire 1995.

- Robert Jaulin « La Décivilisation politique et pratique de l'éthnocide » Ed. Complexes Bruxelles 1974.

- S. Chikh, M.Elmandjra, B. Touzani, « Maghreb et Francophonie » Ed. Economica Paris 1988.

المحتوى

مقدمة 7

1- مدخل عام 9

1-1- تمهيد 9

1-2- تعريف الاستغراب 18

1-2-1- الاستغراب لغة 18

1-2-2- الاستغراب اصطلاحا 18

2- التربية في التصورين الإسلامي والغربي 25

2-1- التربية في التصور الإسلامي 25

2-2- التربية في التصور الغربي 36

3- تجلي الاستغراب في الثقافة المغربية المعاصرة 43

3-1- الاستجابة للمد الفرانكفوني 49

3-2- الازدواجية اللغوية 55

3-2-1- أثر الازدواجية في التعليم 56

3-3- انعكاسات الازدواجية على المجتمع المغربي 59

3-3-1- الانعكاسات السياسية 59

3-3-2- الانعكاسات الاقتصادية 59

3-3-3- الانعكاسات الاجتماعية 60

3-3-4- الانعكاسات الثقافية 61

4-الكتاب المدرسي والاستغراب (الفرنسية والفلسفة أنموذجا). 63

4-1- مادة اللغة الفرنسية : استغراب على مستوى الأخلاق والعادات 63

4-1-1- الفساد الخلقي والاجتماعي 63

4-1-2- الحب والغزل 67

4-1-3- السينما والغناء.. 68
4-1- 4- أسباب الاستغراب الأخلاقي في مادة اللغة الفرنسية................................ 70
- العامل اللغوي 71
- عامل التعليمات الرسمية 71

4-2- مادة الفكر الإسلامي والفلسفة 74
4-2-1- تمهيد.. 74
4-2-2- في العلوم الإنسانية : علم النفس أو البعد السيكولوجي 79
4-2-2-1- التحليل النفسي 79
4-2-2-2- مفهوم اللاشعور 88
4-2-2-3- مفهوم الغريزة الجنسية أو مبدأ الليبيدو... 94

5- أثر الاستغراب في ظهور أزمة التعليم 102
- العامل الأول: التبعية الثقافية للغرب 102
- العامل الثاني: استنساخ المناهج وقصور في التخطيط 103
- العامل الثالث: الانفصال بين البرامج التربوية والمقومات الدينية 105
- قائمة المراجع 109
- المحتوى 113

الكتاب :

يهدف هذا الكتاب إلى تزويد القارئ بتصور واضح عن أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب وذلك من خلال معالجة تجلياته في بعض القضايا الهامة، مثل قضية الازدواجية اللغوية وقضية الكتاب المدرسي خاصة فيما يتعلق بمادتي اللغة الفرنسية والفلسفة ، كما سعى المؤلف إلى إماطة اللثام عن العلاقة بين الاستغراب وأزمة التعليم في المغرب.

الكاتب :

الدكتور عبد الله الشارف

- من مواليد تطوان (المغرب) سنة 1954.
- حصل على الإجازة في علم الاجتماع من كلية الآداب بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، 1979 .
- حصل على دبلوم الدراسات العليا في علم الاجتماع من جامعة السوربون بباريس، 1984.
- نال دكتوراه الدولة في الدراسات الإسلامية ، تخصص فكر وحضارة إسلامية ، من كلية الآداب بجامعة عبد المالك السعدي بتطوان 1999 ، بعد مناقشة أطروحته في موضوع «الاستغراب في المغرب الأقصى، ظواهره وقضاياه » .
- يشتغل بتدريس الفلسفة والفكر الإسلامي بكلية أصول الدين بتطوان ، وعلم النفس وعلم الاجتماع بكلية الآداب بها.
- له مشاركات متواضعة في بعض الندوات ، كما نشرت له بضعة مقالات .